STUDII DE METODICĂ A LIMBII ȘI LITERATURII ROMÂNE

EDITURA
DIDACTICĂ
ȘI PEDAGOGICĂ
BUCUREȘTI

Studii de metodică a limbii și literaturii române



Coordonatorul lucrării :
ALEXANDRU BOJIN

Colaborează :
PAVEL APOSTOL, GEORGE BELDESCU, EUGEN BLIDEANU, ALEXANDRU BOJIN, VASILE BUNESCU, ION DIACONESCU, ION ȘERDEANU, G. G. URSU.

Editura didactică și pedagogică



București
1974

Referenți :

prof. CLARA GEORGETA CHIOSA
prof. VALERIU NEȘTIAN
prof. MARIN TOMA

Redactor : prof. **Veronica Gheorghiu**
Tehnoredactor : **Vasile Biriș**
Coperta : **Constantin Guluță**

Cuvînt înainte

Volumul de față cuprinde o suită de studii privind metodologia predării limbii și literaturii române în învățămînt. Deși nu se urmărește, în mod sistematic, prezentarea unui curs complet de metodică a specialității, totuși problemele abordate reflectă, în bună măsură, grija autorilor de a interveni, prin studiile lor, în laturile esențiale ale metodologiei studierii acestui obiect de învățămînt.

Astfel, volumul se deschide cu unele capitole de orientare generală pe teme, ca: progresul în metodologia procesului de învățămînt, metodologie didactică și tehnologie didactică, interferențe, interdisciplinaritate în studiul literaturii române — urmate de studii privind modalitățile de analiză a poeziei, studiul „artei scriitorului", caracterizarea personajului literar, studiul noțiunilor de teoria literaturii, studiul monografic al unui scriitor în școală, unele principii de analiză gramaticală, forme de învățare a limbii române. Volumul cuprinde și două capitole referitoare la unele probleme metodologice privind predarea citirii la cl. I—IV și posibilități și modalități de realizare a caracterului formativ al compozițiilor la cl. I—IV.

În viziunea lor, autorii au avut în vedere desfășurarea procesului de predare a limbii și literaturii române în toate clasele, și nu fragmentar, pe cicluri de clase ori pe clase anume. La baza investigării și prezentării problemelor, au stat principiile fundamentale ale modernizării procesului de învățămînt, manifestîndu-se tendința de a elimina metodele învechite prin uzură, pe de o parte, iar pe de alta, intenția de a recondiționa metodele clasice viabile, în perspectivele cerințelor stringente determinate de asigurarea imperioasă a unui pronunțat caracter formativ al lecțiilor. Totodată, autorii au introdus, cu aplicații concrete, și unele metode noi în abordarea fenomenelor limbii și literaturii române, în organizarea și desfășurarea lecțiilor în școală.

Printre altele, volumul cuprinde un studiu amănunțit și multilateral asupra principiilor și tehnicii analizei gramaticale, bogat în exemple și în învățăminte pentru școală, un material informativ asupra încercărilor de înnoire a procesului de predare-învățare, în care se propun forme mai productive de organizare a comunicării noțiunilor de limbă și a exersării.

Problemei fundamentale a metodologiei studiului literaturii române — procesul analizei literare — *îi este consacrat un amplu studiu, cu multiple unghiuri de vedere în efectuarea unei analize „totale" a poeziei. La fel, pentru caracterizarea personajului literar etc.*

În general, tratarea problemelor implică, în acest volum, o largă deschidere spre nou, spre modern, spre tot ceea ce duce la formarea, în optime condiții, a tineretului școlar, pentru integrarea lui imediată în viața social-productivă sau pentru continuarea studiilor superioare de specializare într-un domeniu sau altul.

Unele din coordonatele principale în limitele cărora autorii s-au orientat în elaborarea acestor studii le prezentăm mai jos :

a) Mai întîi studiul literaturii române trebuie gîndit ca o pîrghie de prim ordin în ansamblul obiectelor de învățămînt, în scopul realizării educației multilaterale a elevilor. *Literatura română dispune de mari resurse, care, explorate cu perspicacitate și măiestrie, pot sluji, cu maximă eficacitate, împlinirii acestui fundamental deziderat al învățămîntului.*

b) Un fapt asupra căruia stăruim cu insistență este „întoarcerea la text" în studierea literaturii române în școală. *Este, de altfel, o manifestare pe planuri largi în lume, în învățămînt și în cercetarea literaturii, ca o reacție față de pozitivismul istoric, care, timp îndelungat, a substituit scopurilor proprii unui mod literar de comunicare o aglomerare de date cu privire la opere, autori, epoci etc. Învățămîntul nostru a fost și încă este tributar, din păcate, în domeniul predării literaturii române, unei viziuni documentariste, unei concepții ce se cere, în mare parte, abandonată, după care studiul acestui obiect de învățămînt acordă pe alocuri prioritate faptelor istorico-literare, neglijîndu-se sau minimalizîndu-se însemnătatea analizei textului literar în toată arhitectonica lui.*

c) Nimic nu trebuie însă asimilat și aplicat în școală, în studiul literaturii, în forme exclusiviste.

În general, în cercetările literare moderne se manifestă tot mai acut o intensă căutare de rigoare, adoptîndu-se adeseori căi tehniciste, cu un limbaj științific împrumutat din alte domenii științifice. Utilizarea unor metode moderne de cercetare științifică soli-

cită eforturi din partea profesorului de specialitate pentru adaptarea lor la specificul studierii acestei discipline în școală. Se cere, în acest sens, menținerea unui echilibru între nevoia de sistem și respectul pentru realitatea concretă a textului artistic, pe care nu-l poate realiza decît profesorul cu finețea și talentul său critic, în timpul predării. Nu se pot recomanda rețete în procesul analizelor literare, iar un „model" de analiză literară, demn de urmat în orice situație, nu poate exista. Investigarea textului presupune multă mobilitate, sensibilitate artistică din partea profesorului, spre a modela, *pentru fiecare text, principiile și metodele de analiză pe care i le oferă metodologia modernă de cercetare a literaturii. Întrucît modern este ceea ce corespunde mentalității, sensibilității și gustului actual, se cere din partea profesorului să studieze, să înțeleagă și să știe să aplice creator, eficient în clasă orientările actuale în studiul literaturii. Absolutizarea uneia dintre căile metodologiei literare, cu privire la metoda stilisticii, analizei structuraliste, semiotice, psihanalitice, metodele matematice etc. ar fi o eroare științifică și pedagogică, fiecare putînd fi utilizată, după caz, în laturile ei pozitive, pentru a facilita înțelegerea cît mai adîncită de către elevi a conținutului textului. Reducerea analizei textului numai la rezumarea ideilor sau cercetarea pur tehnicistă a operei necesită revizuire de optică și metodă de lucru, în sensul adoptării unei analize „totale", multilaterale, relevînd tehnica artistică a scriitorului, precum și mesajul operei.*

d) Modalitatea de tratare a problemelor în acest volum promovează ideea libertății de acțiune a personalității profesorului *în selectarea celor mai indicate metode pentru utilizarea lor creatoare în activitatea la catedră.*

Sîntem, ca atare, împotriva dogmatismului, recomandînd adoptarea cu discernămînt a oricărei metode care ajunge mai direct și efectiv la actul creației, la esența și specificitatea ei, la descoperirea resurselor estetice ale operei, pentru o educație estetică reală a elevilor.

e) Este știut însă că, în studiul literaturii române în școală, metoda nu este totul, nu este factorul determinant. *O metodă bună este eficientă cînd este aplicată de un pedagog capabil și pasionat în profesia sa, după cum aceeași metodă poate să ducă la rezultate minime cînd este utilizată de un profesor care nu-și înțelege menirea în învățămînt. De aceea,* profesorul, specialist și pedagog, decide, în ultimă instanță, asupra eficacității metodei, este factorul hotărîtor în realizarea calității lecției. *Lui i se cere aplicarea fecundă a metodologiei predării literaturii române, evitarea „metodei unice" și alegerea critică a căilor oferite de meto-*

dologia cercetării științifice pentru o folosire creatoare a lor în învățămînt. În această privință, dificultatea constă tocmai în găsirea unui compromis între teoriile moderne de investigare a fenomenului literar și posibilitățile de aplicare practică a lor la cerințele și realitățile specifice școlii.

f) Considerăm, de asemenea, că o cerință constantă în studierea literaturii române o constituie adîncirea studiului noțiunilor de teoria literaturii, de la clasele mici pînă la ultima clasă, și folosirea lor în studiul istoriei literaturii române.

g) Studiile publicate în acest volum pledează pentru activizarea gîndirii creatoare a elevilor în timpul orelor de curs, pentru un dialog viu cu colectivul de elevi, utilizarea multiplelor forme de studiu *(lucrul în grup, metoda problematizării, metoda lucrului prin descoperire, învățămîntul programat etc.),* pentru asigurarea unui învățămînt predominant formativ al studierii literaturii și limbii române, menținerea unui echilibru armonios între acțiunea de transmitere a cunoștințelor și procesul de dezvoltare a gîndirii elevilor, *respingerea divagațiilor impresioniste și a sociologismului vulgar în interpretarea operelor literare, pentru predarea problemelor de limbă nu ca un scop în sine, ci pentru folosirea lor în îmbunătățirea exprimării orale și scrise a elevilor.*

Capitolele : Unele principii de analiză gramaticală *și* Forme de învățare la limba română *rezolvă, în acest sens, unele probleme esențiale ale studiului limbii române în școală, orientînd învățămîntul spre însușirea activă, conștientă a cunoștințelor de limbă.*

Sîntem conștienți de faptul că volumul de față nu constituie decît un început în deschiderea unor perspective noi, moderne de studiere în școală a limbii și literaturii române.

Orice sugestie de la colegii din învățămînt, izvorîtă din experiența și preocuparea multilaterală de înnoire permanentă a metodelor de lucru la catedră, va fi bine primită de noi, pentru viitoare elaborări în acest domeniu.

AL. BOJIN

PROGRESUL ÎN METODOLOGIA PROCESULUI DE ÎNVĂŢĂMÎNT

PAVEL APOSTOL

Cerinţele societăţii şi ale omului contemporan faţă de învăţămînt se află în continuă şi rapidă creştere. Conţinutul, structura şi, îndeosebi, metodologia procesului de învăţămînt trebuie să se acomodeze la o lume în necontenită transformare.

Şi în acest domeniu, asistăm şi participăm la lupta dintre nou şi vechi, care, totdeauna, este o confruntare între oameni şi grupuri sociale, legate prin interese de menţinerea vechiului sau purtătoare ale iniţiativei, invenţiei, inovaţiei sociale.

Eficienţa social-economică a sistemelor de învăţămînt depinde de performanţele lor pedagogice, de capacitatea lor de a forma oameni nu numai în vederea fiinţării lor în lume *(learning to be)*, cum susţine Edgar Faure şi colaboratorii săi, ci în vederea îndeplinirii unui control asupra lumii şi, mai ales, a transformării acesteia *(learning to be able)*. Or, eficienţa educaţională depinde în cea mai mare măsură de *modul* în care se realizează procesul de învăţămînt. Acesta, precum şi perfecţionarea acţiunii educaţionale se află în legătură directă cu metodologia procesului de învăţămînt, care reprezintă veriga hotărîtoare a înnoirii activităţii didactice şi a relaţiilor educaţionale. Dacă aruncăm o privire de ansamblu asupra preocupărilor de înnoire a învăţămîntului, vom observa că, de obicei, perfecţionarea metodologiei procesului de învăţămînt este înţeleasă drept înlocuirea *unei* anumite metode cu *alta*. În fapt, aceasta ar însemna înlocuirea unei unilateralităţi cu alta. Pe această cale nu este posibilă o adevărată transformare şi acomodare la exigenţele sporite ale practicii sociale, într-o lume care a pornit la inventarea unor structuri şi sisteme sociale noi, fără precedent în istorie şi, totodată, a extins domeniul de libertate a omului aducînd

sub controlul nostru atît lumea realității atomice și subatomice, cît și o parte a spațiului interplanetar.

Organizarea logică, cît mai riguroasă a conținutului și a comunicării educaționale este o condiție *necesară* a eficienței procesului de învățămînt. Ea nu este însă și condiția sa *suficientă*. La fel, nu încape nici o îndoială că metodologia procesului de învățămînt devine mai creativă, *sub raport intelectual*, dacă asimilează demersurile proprii cunoașterii științifice, în special metodele euristice de descoperire și invenție științifică. Oricît de necesară este îmbogățirea metodologiei didactice cu achizițiile logicii și metodologiei științei, aceasta nu garantează încă realizarea procesului de învățămînt la nivelul cerințelor unei autentice modernizări. Dacă ne-am limita numai la aceste aspecte, am rămîne încă prizonierii prejudecăților intelectualiste pentru care omul se reduce la o mașină de înregistrat și conservat, eventual, și de produs informație. Un atare unghi de vedere a fost străin de viziunea marxistă asupra omului înțeles totdeauna ca ființă „totală“, cu întreaga multiplicitate a relațiilor sale cu lumea naturală și artificială în care trăiește, acționînd și transformînd însuși modul său de existență.

Progresul în metodologia procesului de învățămînt trebuie văzut în perspectiva transformărilor ce au loc în practica socială actuală, în condiția umană, în statutul de existență al individului și al colectivităților.

Cred că acesta este și sensul autentic al indicațiilor conducerii Partidului Comunist Român, cerînd un *învățămînt integrat în viața socialistă* contemporană și capabil să o perfecționeze pe aceasta. În lumina acestor considerații, *progresul în domeniul metodologiei procesului de învățămînt constă în înțelegerea faptului că eficiența sporește în măsura în care educatorul reușește să-și însușească și să aplice un inventar cît mai variat de metode*, organizate într-un *sistem flexibil, deschis*. Numai pe această cale este posibilă depășirea unilateralității ce se manifestă prin practicarea în exclusivitate a uneia sau alteia dintre metode.

Creativitatea în metodologia procesului de învățămînt are drept *condiție prealabilă* cunoașterea unei game cît mai variate de metode. Realizarea într-un spirit creator a procesului de învățămînt înseamnă folosirea simultană și alternativă a unui număr cît *mai mare de diverse metode aplicate în diferite combinații sau succesiuni, în funcție de specificul situației educaționale și de problemele ce trebuie rezolvate în cadrul ei.*

În locul înțelegerii metafizice și unilaterale a metodologiei ca promovare a unei singure metode, „autosalvatoare“, trebuie să trecem la o viziune *dialectică*, sintetică, multilaterală, totalizatoare,

înțelegînd că în variate situații și în fața unui evantai divers de probleme, a dispune de o formație corespunzătoare înseamnă *a ne sluji de toate metodele existente și de toate combinațiile posibile dintre acestea.* În epoca noastră, cînd procesele sociale se desfășoară cu o accelerare crescîndă, iar problemele devin din ce în ce mai complexe și complicate, unica posibilitate de promovare a unui spirit creator și a rezolvării creatoare a problemelor concrete constă în ceea ce ne-am permis să numim mai demult formarea unei *culturi metodologice.* Înțelegem prin aceasta *cunoașterea* ansamblului de metode și tehnici *disponibile, deprinderea* de a le folosi *efectiv* în rezolvarea unor probleme, precum și *capacitatea de a le utiliza,* în mod flexibil, în variate asamblări durabile sau momentane.

Metodologia procesului de învățămînt trebuie dirijată în această direcție, singura dealtfel prin care se asigură *asimilarea metodologiilor practicii sociale* și, totodată, pregătirea tineretului pentru permanenta perfecționare a activității umane pe toate planurile. În această perspectivă, metodologia procesului de învățămînt nu se rezumă la tradiționalele „metode didactice“ deși, fără îndoială, le va utiliza din plin, ci constă în combinarea acestora cu metodologia cunoașterii științifice și, îndeosebi, cu cea a acțiunii. Progresul în metodologia procesului de învățămînt, modernizarea acesteia, presupun asimilarea, pe de o parte, a metodelor cunoașterii științifice, pe de altă parte, a celor specifice acțiunii sociale științific întemeiate.

Să examinăm aceste două surse de împrospătare a metodologiei procesului de învățămînt.

Precum se știe, există o mare diversitate de *metode euristice,* de cercetare și invenție, pe care, de obicei, le cuprindem sub denumirea vagă de „intuiție“ sau „inspirație“. Cercetarea lor, care face parte din obiectul metodologiei, se află, ce-i drept, în faza începuturilor. S-a ocupat de ele și Aristotel, care are și aici meritul pionieratului, la fel ca și gîndirea metodologică ulterioară [principiul simplicității, al celui mai mic efort (economicitatea gîndirii), al experimentării etc.] : Dar abia în ultima vreme începe cu adevărat *analiza metodelor euristice* sau de *invenție.*

Metodele euristice sînt — în termeni cibernetici — subprograme ale programului cercetării. Programul e cu atît mai bun și mai adaptabil cu cît cercetătorul dispune de un număr mai mare de subprograme (stocate în memorie), din care poate alege unele, intercalîndu-le în programul său, ori de cîte ori se ivesc noi situații problematice.

Creativitatea, în fond, constă în *inventare* de subprograme și strategii (programe), dar mai ales în *combinare* originală de subprograme (aici : metode euristice) adaptate scopului urmărit în cercetarea programată. De aici, importanța „culturii metodologice", care-l înzestrează pe educat cu un stoc bogat de subprograme, și-l deprinde să le combine în diverse forme.

Aplicarea metodelor euristicii științifice dezvoltă, de bună seamă, capacități creative, anume metode de selecționare a informației, de apreciere a valorii ei cognitive (pertinența într-o anumită situație dată) și de rezolvare, pe planul abstracției — „pe hîrtie", „mintal" — a anumitor probleme. Ceea ce urmărește însă învățămîntul modern este de a dezvolta *capacitatea de a rezolva, pe planul activității concrete, probleme.*

Joncțiunea procesului de învățămînt cu practica socială necesită introducerea unei a treia dimensiuni în metodologia procesului de învățămînt : metodologia acțiunii colective și individuale, bazată pe folosirea rezultatelor științei și ale tehnologiei actuale : metodele acțiunii eficiente, așa cum sînt ele aplicate în știința organizării și conducerii și, îndeosebi, în cercetarea operațională.

După cum se știe, este vorba de un evantai practic inepuizabil de metode exacte, folosite pentru : a) analiza unor situații problematice, b) evaluarea resurselor și mijloacelor de acțiune disponibile și adecvate rezolvării unor anumite probleme, precis definite, c) aplicarea unor metode ce asigură atingerea unui maximum de obiective cu un minim de efort și d) controlul, pas cu pas, al raționalității, eficienței și operativității demersurilor.

Numai cu ajutorul metodelor științifice de acțiune individuală și colectivă se poate asigura *operaționalizarea cunoștințelor, aptitudinilor și capacităților, a metodelor și tehnicilor.*

Într-adevăr, caracteristica generală a metodelor acțiunii constă în adaptarea lor la condițiile de *rezolvare concretă* a unor *probleme concrete,* punînd în joc ansamblul cunoștințelor, metodelor, mijloacelor și, mai ales, al calităților umane disponibile în confruntarea individului sau a colectivității cu situații diferite. Acestea sînt, prin excelență, *metode de activare a calităților omului* în vederea realizării unor proiecte, programe sau planuri.

În condițiile făuririi societății socialiste multilateral dezvoltate, la nivelul civilizației, științei și tehnicii contemporane se cere, în primul rînd, *mobilizarea tuturor resurselor umane de inițiativă, invenție și inovație,* ceea ce presupune *transformarea metodelor raționale de acțiune într-o deprindere statornică.*

Este necesară însușirea culturii, științei și tehnicii. Dar acesta nu este un scop în sine, ci un mijloc. De ceea ce duce lipsă omenirea de azi este dezvoltarea unor însușiri de *folosire umană, revoluționară, socialistă a științei și culturii, de aplicare creatoare a rezultatelor progresului la înfăptuirea idealurilor, trebuințelor și aspirațiilor fundamentale ale omului.* Procesul de învățămînt răspunde la această cerință majoră înzestrînd individul, pe scară de masă, cu capacitatea *de a se folosi,* în activitatea sa cotidiană, de ansamblul achizițiilor geniului uman.

Firește, o asemenea înnoire a metodologiei procesului de învățămînt în concordanță cu metodologia practicii sociale contemporane, inclusiv cea științifică și de comunicare educațională, nu se rezumă și nu se poate rezuma la o rețetă sau la un rețetar, ci presupune *organizarea și valorificarea creativității latente și actuale a profesorilor, elevilor și studenților.* La acest aspect fundamental al unei reale modernizări a învățămîntului s-a referit tovarășul Nicolae Ceaușescu atunci cînd a subliniat că perfecționarea învățămîntului nostru în conformitate cu cerințele făuririi societății socialiste multilateral dezvoltate trebuie să fie *opera comună a oamenilor din învățămînt,* indiferent dacă sînt profesori, studenți sau elevi.

Ne-am permis să abordăm aspecte mai generale ale metodologiei procesului de învățămînt în cadrul unei culegeri destinate să dezbată probleme mai restrînse de „metodică" sau de „didactică specială" a unui obiect de învățămînt, din mai multe motive.

Mai întîi, într-un învățămînt modern nu are ce căuta îngustimea monodisciplinarității, ci se impune cel puțin o informare interdisciplinară reciprocă.

Sub acest raport, am încercat să semnalăm unele tendințe novatoare din domeniul cercetării de specialitate asupra metodologiei procesului de învățămînt, în speranța că acestea vor sugera și investigației din alte sectoare probleme sau soluții.

În al doilea rînd, am urmărit să propunem chiar *elemente* de construcție pentru noile soluții ce se cer experimentate în sfera specială a investigațiilor prezentate în culegerea de față.

Să ne fie îngăduit de a preciza acest gînd. Un profesor de limbă și literatură română va ține seama, să spunem, de regulile tradiționale de a proiecta o lecție-prelegere, lecție-dialog, lecție-problematizată etc. Oare aceste tipuri de lecție nu se pot combina, de pildă, cu *metode de activare* folosite în acțiunea de organizare și conducere bazată pe modele ale cercetării operaționale ? Oare se poate vorbi, *azi,* de un învățămînt cu adevărat activ, de activizarea elevilor sau studenților fără a folosi metodologia corespunzătoare

din practica socială actuală? Mi se pare, deci, firesc ca profesorul de limbă și literatură să-și întocmească strategia didactică, luînd în considerare asemenea elemente. La fel, mă întreb dacă același profesor de limbă și literatură nu ar obține rezultate mai bune, folosind și metodele euristice obișnuite în cercetarea științifică? „Metoda zonării intermediare“ nu ar putea servi, oare, la explorarea domeniului nestudiat încă de către elevi sau studenți a unei specii literare ce urmează a fi „situat“ în raport cu alte domenii studiate?

Este important pentru modernizarea strategiilor didactice în cîmpul predării limbii și literaturii române să avem în față o listă cît mai bogată și variată de metode, tehnici, procedee existente și să încercăm combinarea lor în funcție de specificul situației educaționale în care ne aflăm.

Progresul în metodologia procesului de învățămînt presupune însă o schimbare radicală a concepției educaționale.

Procesul de învățămînt asigură distribuirea pe ansamblul societății a informației, a capacității de a crea și prelucra informația, de a-i da o valoare operațională prin aplicarea corespunzătoare la rezolvarea problemelor sociale și umane concret-istorice.

Resursele interne de dezvoltare ale unui sistem social, deschiderea față de schimbare și față de viitor depind, în măsură hotărîtoare, de capacitatea sistemului său de învățămînt, căci acesta formează calificările membrilor societății, ale purtătorilor progresului social.

Vom înțelege mai bine eficiența sistemelor de învățămînt, dacă în loc de a le privi exclusiv prin prisma analizei de cost-beneficiu vom aborda problema în perspectiva teoriei marxiste a valorii. Or, din acest unghi de vedere, sistemul de învățămînt „produce“ calificările atît pentru producția materială, cît și pentru activitățile sociale utile, care permit *economisirea timpului de muncă socialmente necesar* pentru atingerea acestor obiective.

Dacă pînă la vremea lui Marx și Engels problema centrală consta în dinamizarea progresului științific și tehnic, astăzi, în condițiile revoluției științifice și tehnice desfășurate, problema centrală a devenit folosirea *socială umană* a rezultatelor științifice-tehnice.

Se poate afirma că, în linii mari, știința și tehnica actuală oferă mijloacele necesare pentru rezolvarea problemelor sociale de azi. Datorită însă efectelor negative ale evoluției de pînă acum a societăților bazate pe exploatare și dominație de clasă, pe privilegii și inechitate organizată, pe represiune și asuprire, omenirea nu este încă în stare să dea o utilizare socială corespunzătoare mijloacelor și metodologiilor de rezolvare a problemelor pe care le-a

creat. Şi aceasta pentru că utilizarea socială a ştiinţei şi tehnicii *depinde de sistemul de valori*, de opţiunile politice şi ideologice fundamentale ale societăţilor.

Utilizarea socială a ştiinţei şi tehnicii formează domeniul tehnologiei sociale : ansamblul regulilor de folosire a ştiinţei şi tehnicii pentru rezolvarea efectivă şi concretă a problemelor legate de existenţa, menţinerea şi transformarea unor sisteme sociale istoriceşte determinate, precum şi de integrare a individului, în condiţii de libertate şi demnitate.

Ceea ce se impune în procesul făuririi societăţii socialiste multilateral dezvoltate este *elaborarea şi dezvoltarea creatoare a tehnologiei sociale a proiectării, construirii şi perfecţionării sistemului social socialist, a rezolvării problemelor şi contradicţiilor dezvoltării sale.* Acesta este sensul indicaţiilor Partidului Comunist Român de folosire plenară a ştiinţei şi tehnicii, de realizare a scopurilor şi obiectivelor specifice socialismului, la nivelul civilizaţiei ştiinţifico-tehnice contemporane.

Bineînţeles, tehnologia socială a socialismului nu înseamnă o simplă transpunere a unor tehnologii sociale existente, ci necesită un efort creator de invenţie, adecvat esenţei noii orînduiri, atît de plastic şi concret formulată în programul partidului şi în sistemul normelor de viaţă şi muncă a comuniştilor.

În această perspectivă corespunzătoare se înscrie şi procesul de integrare a învăţămîntului cu cercetarea şi producţia, respectiv cu practica socială a făuririi societăţii socialiste multilateral dezvoltate.

Aceasta înseamnă orientarea spre un învăţămînt de *tehnologie socială a făuririi societăţii socialiste multilateral dezvoltate.* Ea nu se poate reduce la o simplă alipire a tehnicii — în special a celei productive — la conţinuturile şi structurile existente, ci necesită *reconsiderarea întregii concepţii şi structuri a sistemului de învăţămînt* din ţara noastră, a *conţinutului, a metodologiei şi tehnologiei procesului de învăţămînt,* pe toate treptele şi nivelele sale.

Tehnologia socială a făuririi societăţii socialiste multilateral dezvoltate presupune, evident, o *structură interdisciplinară a învăţămîntului* şi, în acelaşi timp, o *orientare prospectivă,* o explorare continuă a posibilităţilor de realizare a proiectului comunist de dezvoltare.

În stabilirea locului şi a ponderii fiecărei discipline, mai bine zis a fiecărui complex interdisciplinar, problema capitală constă în esti-

marea aportului său la rezolvarea problemelor sociale și umane concrete pe care le are de înfruntat societatea noastră socialistă în prezent și în viitorul previzibil. La fiecare „obiect de învățămînt" sau „plan de învățămînt" trebuie avut în vedere în ce măsură cunoștințele și deprinderile respective sînt efectiv *necesare la practicarea profesiunii* pentru care pregătim tineretul.

Profesorul de limbă și literatură nu trebuie, așadar, să transforme obiectul său într-un scop în sine, ci să-și subordoneze activitatea educațională obiectivelor, scopurilor procesului de învățămînt. Nu învățăm, pe dinafară, vorbirea sau scrierea „frumoasă", ci mai întîi pe cea corectă, menită să asigure *o comunicare lipsită de echivoc* în cursul activității sociale pentru care pregătim tineretul și numai pe această bază putem trece „mai departe" la însușirea unei modalități de exprimare mai subtile, cu valențe estetice. Am reușit, oare, să-i *convingem* pe elevi că studiem gramatica *pentru* a putea *comunica* în viața socială, în practica socială? Am analizat consecințele *practice* ce rezultă din formularea inexactă, de exemplu, a unor dispoziții sau a unor rapoarte de activitate?

Învățămîntul modern se caracterizează prin *controlul* asupra rezultatelor obținute. Predarea modernizată a limbii și literaturii naționale sau străine se verifică prin rezultatele obținute: însușirea și folosirea efectivă a cunoștințelor, respectiv deprinderilor de către elevi.

Un sistem de învățămînt în stare să răspundă acestor exigențe se realizează prin generalizare treptată, în funcție de verificarea experimentală a unor variante. Aceasta presupune o strategie de dezvoltare, suficient de flexibilă pentru a se adapta mereu la cerințele asimilării noilor date și rezultate ale cercetării și practicii. În spiritul și în conformitate cu litera indicațiilor conducerii superioare de partid, integrarea învățămîntului cu cercetarea și producția reprezintă un proces de transformare radicală a întregii concepții a învățămîntului, a conținutului, a metodologiei și structurilor sale. Un proces continuu, permanent, o strategie flexibilă și deschisă față de nou și față de viitor.

Integrarea învățămîntului cu cercetarea și producția implică și o schimbare revoluționară a atitudinilor și deprinderilor, cu un cuvînt o *transformare a omului din învățămînt* într-un inginer de tehnologie socială a educației comuniste.

Progresul în metodologia procesului de învățămînt reprezintă o parte esențială a acestor transformări, o acțiune complexă și de

lungă durată în care este angajat nu numai sistemul de învățămînt în ansamblul său, dar și individul, în totalitatea dimensiunilor personalității sale.

NOTE:

[1] Pavel Apostol, *Elaborarea tezei de doctorat*, „Revista învățămîntului superior", 1967, nr. 12.

[2] Pavel Apostol, *Perspectivele modernizării metodologiei și tehnologiei progresului de învățămînt universitar (1975—2000)*, „Forum", nr. 1, 1973.

METODOLOGIE DIDACTICĂ ȘI TEHNOLOGIE DIDACTICĂ

VASILE BUNESCU

O asemenea temă poate antrena o discuție oțioasă de terminologie. Considerăm, însă, că discutarea unor termeni nu poate să fie, dacă se duce de pe poziții științifice corecte, decît un aport la aprofundarea unui mod de gîndire. În cazul *metodologiei didactice* și al *tehnologiei didactice* este vorba de folosirea unor termeni noi pentru a putea exprima mai bine o concepție nouă asupra procesului de învățămînt.

În adevăr, personalul didactic s-a obișnuit, pentru a denumi organizarea și desfășurarea procesului de învățămînt la un obiect sau altul, să folosească termenul *metodică:* metodica *predării* limbii române, metodica *predării* fizicii, metodica *predării* istoriei etc. Este însă o constatare pe care sîntem obligați să o facem : termenul *metodică* a devenit insuficient pentru a mai exprima ansamblul problemelor pe care trebuie să le rezolve organizarea și desfășurarea învățării unui obiect sau altuia. Pedagogia și psihologia pedagogică, pe de o parte, și ramurile științei reprezentate în planurile de învățămînt prin diferitele obiecte de învățămînt, pe de altă parte, au realizat, pe baza cercetărilor științifice, mari progrese în ultimul deceniu. Un învățămînt de mare randament, așa cum cere epoca noastră și în perspectivă, nu se poate realiza de pe pozițiile unei concepții care consideră învățarea unui obiect sau altuia ca un simplu proces de *„predare"*, de *„comunicare"*, de *„transmitere"* a cunoștințelor din partea profesorului și de *„preluare"*, de asimilare și însușire din partea elevului.

Pornind de la cuceririle pedagogiei și psiho-pedagogiei din ultimii 8—10 ani[1], de la noua înțelegere a procesului de învățămînt pe care o determină aceste realizări, ajungem la concluzia că deși procesul de învățămînt rămîne un proces bilateral, la care participă *profesorul și elevul,* raporturile dintre aceștia este necesar să fie schimbate. Schimbarea raporturilor dintre profesor și elev este o condiție esențială a modernizării procesului de învățămînt.

În condițiile unui proces de învățămînt cu mare randament, elevul nu mai poate rămîne cu prioritate *„obiect“* al acțiunii educative, al acțiunii de influențare dirijată a dezvoltării și formării lui. Educația nu mai poate să fie interpretată numai ca o acțiune de modelare a elevului care ar răspunde univoc la influențele organizate în acest sens. Elevul însuși trebuie văzut în întreg procesul educațional, deci și în cadrul procesului de învățămînt, ca un subiect care participă activ la propria lui formare.

Aceste idei au mai fost abordate în istoria gîndirii pedagogice, îndeosebi în cadrul curentelor „școala nouă“, „școala activă“,[2] dar valabilitatea lor și mai ales posibilitatea de aplicare a lor nu au apărut cu atîta evidență decît în ultimii ani. Necesitatea schimbării raporturilor profesor-elev a fost scoasă mai pregnant în evidență de condițiile create în școala societății socialiste, societate în cadrul căreia *cooperarea* și *colaborarea* sînt trăsături fundamentale.

În școala noastră socialistă, raporturile de colaborare dintre profesor și elev trebuie să meargă în direcția transformării acestuia în *subiect* al procesului de învățămînt.

În condițiile acestei schimbări, procesul de învățămînt suferă o serie de schimbări în organizarea lui. Nu vom prezenta aici toate consecințele. Ne vom referi, însă, la cele care determină necesitatea înlocuirii termenului de *metodică* cu cel de *metodologie:* metodologia fizicii, chimiei, limbii române etc.

---

[1] Pentru o înțelegere mai deplină a orientărilor date în scurtul nostru studiu, recomandăm: Jean Piaget, *Psihologie și pedagogie,* E.D.P., București, 1972; Jerome S. Bruner, *Pentru o teorie a instruirii,* E.D.P., București, 1970; B. F. Skinner, *Revoluția științifică a învățămîntului,* E.D.P., București, 1971; Al. Roșca și B. Zörgö, *Aptitudinile,* Ed. științifică, 1972; S. Stoian, *Educație și tehnologie,* E.D.P., București, 1972; V. Bunescu, *Pedagogia cibernetică și aprofundarea procesului de învățămînt,* în: „Studii de pedagogie cibernetică și instruire programată“, E.D.P., București, 1968.

[2] Vezi în acest sens: Marc-André Bloch: *Philosophie de l'éducation nouvelle,* P.U.F., Paris, 1968, Gaston Mialaret, *Education nouvelle et monde moderne,* P.U.F., Paris, 1966. Alain Beaudot, *La créativité à l'école,* P.U.F., Paris, 1969.

Dacă elevul devine subiect al acţiunii întreprinse pentru propria sa formare, metodele de învăţămînt nu mai pot fi, în principal, *metode de predare*. Însăşi această denumire conduce la transformarea elevului într-un element pasiv. Metodele nu mai pot fi nişte manevre făcute de profesor, exterioare elevului, ci ele trebuie să devină în fapt, în primul rînd, metode de cunoaştere, de învăţare, de cercetare ale elevului ; el este doar subiectul acţiunii educaţionale.

Dar în momentul în care metodele devin achiziţii ale elevului, instrumentele cu care el cucereşte cunoştinţele, acestea trebuie analizate, organizate şi deci aplicate pe temeliile ştiinţei care le studiază. Această ştiinţă este *metodologia*.

Metodologia este ştiinţa care studiază *metodele de cunoaştere*, de cucerire a adevărurilor despre obiectele, fenomenele şi procesele reale. La baza metodologiei este prezentă întotdeauna o anumită concepţie filozofică, care orientează asupra naturii cunoştinţei şi asupra posibilităţilor cunoaşterii. La baza metodologiei ştiinţifice stă concepţia filozofică materialist dialectică. Această concepţie atrage atenţia că metodologia nu se mai poate rezuma numai la cunoaşterea fenomenului, procesului actual, ci ea trebuie să dezvăluie tendinţele, posibilităţile şi modalităţile de intervenţie asupra fenomenului, asupra obiectului, în fond asupra realităţii pentru a o transforma. Mai ales acest aspect este de o mare importanţă în procesul de învăţămînt. Căci metodologia trebuie să vadă *metodele* din mintea elevului ca pe nişte strategii reale de cunoaştere care se dezvoltă pe măsura dezvoltării elevului în condiţiile organizate ale învăţării.

Iată deci că metodologia, studiind metodele de cucerire a adevărurilor, trebuie să devină instrument de bază în activitatea profesorului — care formează, dezvoltă în primul rînd aceste căi, aceste metode, ca pe unul din scopurile principale ale învăţămîntului.

În felul acesta, metodologia limbii române nu mai este o simplă metodică ; aria ei de cuprindere este legată de modul de a înţelege procesul de învăţămînt în condiţiile noilor raporturi profesor-elev, *procesul de învăţămînt ca activitate organizată în cadrul căreia elevul, sub conducerea profesorului, dobîndeşte, cucereşte cunoştinţele şi-şi formează capacităţile intelectuale şi trăsăturile morale.*

Metodologia predării unui obiect sau altuia are o arie de cuprindere atît de largă încît, completînd preocupările tehnologiei, considerăm că în viitorul apropiat ea va deveni pedagogia specialităţii, înţelegînd prin aceasta că profesorul de la o disciplină sau alta va rezolva toate problemele pe care le ridică formarea elevului, educarea lui, prin studierea respectivei discipline.

Sîntem convinși că numai prin formarea profesorului și ca pedagog al specialității vom valorifica la nivelul cerut de epoca noastră valențele educative ale procesului de învățămînt, la un obiect sau altul.

În ce privește *tehnologia didactică,* termenul a fost impus de continua îmbogățire a tehnicilor de învățămînt, îndeosebi cu mijloace audio-vizuale, cu mașini de instruire etc. Pentru cele mai multe cadre didactice, tehnologia pedagogică se restrînge la folosirea, în procesul didactic, a acestor tehnici. În literatura de specialitate, termenul are însă un sens mai bogat. Considerăm că, în folosirea acestui termen, nu este deloc greșit să pornim de la sensul cu care el a fost și este folosit în lumea tehnicii. Ne permitem să dăm aici două din sensurile pe care le are acest termen în lumea care l-a lansat.

Atît în *Dicționarul limbii române moderne,* cît și în *Dicționarul de neologisme* (1966), *tehnologia este ansamblul sau totalitatea cunoștințelor despre metodele și mijloacele de prelucrare a materialelor.*

Dicționarul enciclopedic român dă o definiție mai amplă tehnologiei : *știința care se ocupă cu studiul, elaborarea și determinarea metodelor și procedeelor de prelucrare a materialelor,* sau într-o altă accepție : *ansamblul de procese, metode, procedee, reguli, operații, condiții tehnice, etc. aplicate, executate sau care se desfășoară în scopul obținerii unui anumit produs.*

Socotim că aceste definiții, prin enunțare, ne sînt suficiente pentru a înțelege acum tehnologia didactică. Ea nu este altceva decît ansamblul mijloacelor, metodelor și procedeelor, formelor de organizare a activității de orice fel, întreprinse pentru a forma personalitatea umană. Dacă mai ținem seama și de faptul că în tehnologie este întotdeauna implicată acțiunea de cunoaștere a materialului din care se confecționează produsul, înțelegem că tehnologia didactică presupune și cunoașterea anatomo-fiziologică, psihologică a elevului, adică a „materialului" din care modelăm *personalitatea umană.*

Tehnologia didactică va cuprinde deci toate aspectele implicate în transformările pe care le cunoaște elevul. Procesul acestor transformări este însă dirijat pe baza unei concepții largi, cu implicații pedagogice, psihologice, filozofice, etice, sociologice care fac parte integrantă din tehnologia didactică. Așa fiind, am putea acum raporta cele două noțiuni, din punctul de vedere al *sferei.*

Tehnologia ar fi noțiunea cu sfera cea mai largă, iar *metodologia* — paradoxal pentru unii — noțiune subordonată. Dacă se ia sensul larg, filozofic al națiiunii *metodologie* (dialectica materia-

listă este baza metodologică a tuturor științelor), atunci metodologia didactică ar avea sfera cea mai largă. Dar metodologia didactică este totuși o specie a metodologiei materialist dialectice, ca orice altă metodologie a oricărei alte științe. Ea este subordonată tehnologiei, care, pe aceleași fundamente metodologice materialist dialectice, are o sferă de cuprindere ce depășește studiul și aplicarea metodelor. Folosirea corectă a acestor termeni are implicații asupra modului de a concepe procesul de învățămînt, asupra teoriilor pedagogice. Numai luate în sensul lor corect ele fac din teoriile pedagogice instrumente operaționale, aplicative, ridicîndu-le chiar pînă la valorile aplicative operaționale din lumea tehnicii. Respectînd fundamentele teoretico-filozofice, care ne obligă la distincții, nu ne vom lăsa împinși în direcția acceptării unei tehnicizări totale a procesului de formare a omului.

Dealtfel, abordînd o problemă care se ridică de obicei în legătură cu preocupările de *„didactică“*, facem precizarea că nu trebuie confundată didactica numai cu teoria instrucției sau cu teoria educației intelectuale. Este adevărat că în tratatele de pedagogie generală, apărute în ultimele două-trei decenii, *„didactica“* și *„teoria educației“* sînt capitole distincte, dar nu trebuie să se înțeleagă că didactica nu se preocupă de problemele de *educație*, înțelegînd prin aceasta și celelalte laturi ale educației în afară de latura intelectuală : educația morală și educația estetică. Dealtfel, în sensul științific, didactica este știința procesului de învățămînt, acesta fiind, după cum se știe, atît instructiv cît și educativ. În sensul acesta am înțeles noi că, într-o perspectivă nu prea îndepărtată, învățarea unei specialități, cu implicațiile ei instructive și educative, va fi analizată și organizată în cadrul *pedagogiei specialității*, profesorul de specialitate realizînd, în cadrul obiectului său, atît instrucția cît și educația pe care obiectul le incumbă.

A. PROBLEME DE METODICA LITERATURII ROMÂNE

INTERFERENȚE, INTERDISCIPLINARITATE ÎN STUDIUL LITERATURII ROMÂNE

AL. BOJIN

Nu s-ar mai putea vorbi astăzi de un obiect de învățămînt, a cărui studiere să fie posibilă, cu împlinirea tuturor țelurilor fundamentale instructiv-educative, fără a se face apel, prin corelare, la cunoștințe din alte domenii științifice, uneori destul de deosebite ca profil. Faptul este confirmat de optica modernă însăși de cercetare științifică, renunțîndu-se la viziunea monodisciplinară, excesiv de compartimentată chiar în cîmpul uneia și aceleiași discipline. Căci circuitul închis al cunoștințelor în limitele unei discipline, lipsa unor reale vase comunicante între discipline n-au reflectat de fapt, în trecut, decît lipsa unei interpretări materialist-dialectice a fenomenelor. În atare situație, aplicarea unei concepții mecaniciste nu putea duce decît la fragmentări și erori, la o viziune metafizică asupra vieții și naturii.

Secolul nostru este secolul structurilor dinamice, ce se interferează și se potențează reciproc. De la vechiul sistem de cercetare monodisciplinară s-a trecut, cu timpul, nu numai la o pluralitate a cercetărilor științifice, ci la o cercetare interdisciplinară și polivalentă. Divorțul dintre științe a luat de mult sfîrșit. În epoca actuală, matematizarea științelor a devenit o necesitate inevitabilă, filozofia își regăsește funcția ei majoră, cercetarea interdisciplinară și interpretarea materialist-dialectică a noilor rezultate obținute pe această cale au deschis o nouă perspectivă, de îmbrățișare într-o viziune globală a universului fizic și uman.

În această perspectivă, pe fondul unor imperioase și organice interferențe în cercetarea științifică, cu largi deschideri și spre modernizarea procesului de învățămînt, studiul literaturii române implică o mare bogăție de informații și metode de investigare ce țin de un număr însemnat de discipline științifice. De aici, cerința imperioasă ca profesorul de limba și literatura română să posede o multilaterală pregătire științifică, *depășind astfel încor-*

setările unei înguste specializări. Ca atare, în studierea limbii și literaturii române, este necesară utilizarea unei multiple referințe la domeniile istoriei patriei, literaturii universale, literaturilor moderne, esteticii, filozofiei, psiholingvisticii, artelor în genere, limbii și literaturii latine etc. Totodată este necesară cunoașterea metodologiei cercetării științifice, a metodelor preconizate de stilistica modernă, de lingvistica matematică, metodele matematice în cercetarea teatrului etc., spre a le folosi, oportun și organic, în analizele literare, în comunicarea informațiilor de ordin istorico-literar, în predarea structurii morfologiei și sintaxei limbii române, în abordarea fenomenului literar, în genere, din multiple unghiuri de vedere, spre o considerare „totală" a lui în practica cotidiană la catedră. Căci în analizele literare sau în prezentări de sinteză sînt necesare raportări la epocă, explicarea unor idei și fapte, printr-o indispensabilă referire la elemente ce țin de alte domenii științifice. Această cerință practică face ca *obiectele de învățămînt să nu mai fie privite ca niște unități închise,* cu un conținut strict delimitat, a căror cunoaștere se poate realiza fără corelări și raportări la alte discipline. Practica științifică și pedagogică generează, ca atare, ideea că toate obiectele de învățămînt nu pot fi explorate și interpretate izolat, că obiectele prevăzute în planurile de învățămînt trebuie gîndite și studiate în școală în funcționalitatea lor dialectică, în interferarea lor reciprocă, trebuie concepute ca un ansamblu coerent de domenii, din care se selectează noțiunile fundamentale ce se transmit elevilor într-o strînsă corelare, într-o firească interdependență. Astfel se poate asigura generațiilor de tineri o pregătire unitară, închegată, cunoștințe ce se sprijină între ele atît pentru a fi mai ușor asimilate, cît și pentru a fi folosite în viață cu mult succes. Ca atare, *cultura generală dobîndită de elevi* în învățămînt să nu stea sub semnul fragmentarismului disciplinelor izolate, răzlețe, *ci să se definească prin unitatea ei internă, prin anume coordonate unificatoare, generate de scopul însuși al învățămîntului nostru de astăzi.*

*

* *

Un roman, o piesă de teatru, o poezie, a căror temă aparține problematicii social-politice a epocii pașoptiste, spre exemplu, nu se pot studia cu temei, mesajul lor nu poate fi pe deplin înțeles, decît cunoscînd realitățile acelei epoci și interpretînd conținutul lor în lumina acelor condiții, după cum epoca istorică respectivă devine mai binecunoscută prin cercetarea literaturii contemporane, în care

scriitorii, vizionari, nu au adus, în sfera creațiilor literare, numai informații, ci „viața“ epocii, pe care tratatele de istorie adeseori nu o pot cuprinde în măsura în care o cuprinde literatura, prin mijlocirea intuiției creatorului, a imaginilor artistice. Prin urmare, *raportul de reciprocitate dintre literatură și istorie*, propriu-zis dintre literatură și realitate, trebuie avut în vedere în studiul literaturii ca o condiție sine qua non atît în cunoașterea esenței literaturii cît și a vieții social-istorice.

Interdisciplinaritatea se poate asigura pe mai multe căi. Nu ne propunem să epuizăm problema, extrem de complexă, ci numai să atragem atenția asupra unor implicații pe care le comportă. De aceea, ne-am referi aici îndeosebi la două dintre ele: *mai întîi, fundamentarea planurilor de învățămînt și a programelor școlare* după o viziune sintetică, ale căror elemente să figureze ca niște componente ale întregului, pe baza unor relații dialectice, cu implicații și ecouri în tot ansamblul, cu funcționalități organice, sprijinindu-se și condiționîndu-se reciproc. După cum fenomenele lumii obiective nu se află izolate și independente unele de altele, ci sînt în unitate și legătură reciprocă, tot așa în conținutul materiilor de învățămînt, care oglindesc bazele științelor respective, trebuie să se asigure unitatea necesară, legătura reciprocă. Legătura dintre programul diferitelor materii se exprimă, în primul rînd, prin înfăptuirea scopului și sarcinilor comune ale educației comuniste, iar fenomenele sînt explicate la toate obiectele de învățămînt de pe poziții principiale comune, după metodologia materialist-dialectică. *În al doilea rînd, legătura dintre conținutul materiilor de învățămînt se realizează și prin distribuția materiei de învățămînt în programele disciplinelor înrudite, realizîndu-se astfel relația dialectică dintre materii. Toate aceste relații și corelații nu pot și nu trebuie să ducă însă la anularea logicii interioare a fiecărei materii. Sistematizarea și succesiunea în conținutul fiecărei materii de învățămînt trebuie respectate în procesul predării la clasă.* Apoi, în acest context intervine și pregătirea și metoda de lucru a profesorului, viziunea lui științifică și educativ-formativă asupra procesului de învățămînt în ansamblu, a rolului limbii și literaturii române în procesul instructiv-educativ și al relațiilor respectivului obiect de studiu cu celelalte discipline în asigurarea transmiterii cunoștințelor într-o perspectivă științifică unificatoare.

Așa cum, bunăoară, însușirea de către elevi a unor cunoștințe de fizică cere cunoașterea prealabilă a unor chestiuni de matematică, așa cum însușirea unor cunoștințe de biologie cere cunoașterea prealabilă a unor chestiuni de chimie, la fel însușirea unor probleme de literatura și limba română cere obligatoriu cunoașterea

prealabilă a unor elemente ce țin de alte domenii de specialitate. Dezvoltîndu-se de-a lungul a peste 500 de ani, literatura română, ca formă de reflectare artistică a realităților concret-istorice, nu poate fi explicată în întreaga ei semnificație decît în strînsă legătură cu viața social-politică din care și-a extras seva și pe care a oglindit-o artistic.

Referindu-ne doar la unele probleme capitale în acest sens, ne întrebăm cum s-ar putea explica semnificația social-istorică a Școlii ardelene, dacă profesorul nu ar stăpîni temeinic cunoștințele esențiale despre situația românilor din Transilvania în secolul al XVIII-lea, sau cum s-ar putea explica mai bine sensurile literaturii pașoptiste, fără a se face apel la idealurile politico-sociale și culturale care animau societatea românească în acea vreme ? Cum s-ar putea explica, de asemenea, figurile centrale ale literaturii române de inspirație istorică, dacă nu prin proiectarea lor pe fundalul epocii în care au evoluat ? Problema dobîndește un caracter mai complex atunci cînd trebuie să se explice tipuri sociale, ca : Dinu Păturică, Tănase Scatiu, Dinu Murguleț, Mara, Ion, Ilie Moromete, a căror configurare morală nu este posibilă fără o cunoaștere adîncă a problematicii sociale care agită conștiința unor asemenea personaje, precum și poziția socială a tuturor celor pe care acești eroi îi reprezintă. În epoca actuală, cînd literatura română are un profund caracter militant, angajat, raportările la realitatea concret-istorică sînt mai necesare ca oricînd pentru reliefarea întregii ei semnificații și valori etice în procesul instructiv-educativ. Se impun însă unele disocieri. În acest ansamblu de valori și interferențe implicate în procesul predării, *trebuie repudiat abuzul de informații istorice, sub pretextul încadrărilor în epocă și al raportării ideilor din conținutul creațiilor literare la o anume perioadă sau un anume eveniment politico-social.* De asemenea, *trebuie repudiate alunecările sociologist-vulgare, considerațiile abuziv-sociologizante, ignorîndu-se astfel faptul că în lecțiile de literatură se studiază un fenomen artistic, de reflectare creatoare prin imagini artistice a unei realități.* Referirile la realitățile social-istorice trebuie să se facă numai și numai în măsura în care acestea sînt determinante în înțelegerea fondului ideatic al creațiilor literare. Căci în *orele de literatură nu se studiază faptele concret-istorice ca atare, această obligație revenind în primul rînd studiului istoriei, ci se descrie, se explică și se evaluează modalitatea de reflectare estetică a acestor realități.*

Un domeniu științific, rezervor permanent de idei și informații istorico-literare, foarte utile pentru studierea literaturii române în liceu, este acela al *literaturii universale.* Cu excepția, bunăoară,

a semănătorismului, curent literar de autentică esență autohtonă, născut și dezvoltat pe solul realităților și culturii românești, toate celelalte : clasicism, preromantism și romantism, poporanism și simbolism, curentele moderniste, avangardiste dintre cele două războaie mondiale își au originea în alte literaturi. Ca atare, explicarea originii și caracterelor generale nu ar fi posibilă decît printr-o temeinică cunoaștere a acestor fenomene literare în formele lor în patria de baștină, spre a se putea apoi defini și delimita caracterul românesc al acestor curente, deosebit uneori esențial, ca ideologie și modalitate de expresie, ca orientare și evoluție, de formele în care s-au manifestat la vremea lor în alte țări. Dar necesitatea corelării problemelor de literatură română cu cele din literatura universală nu se limitează numai la curentele literare, ci are implicații mai adînci și mai complexe, a căror explorare și explicare în studiul literaturii române în școală constituie o permanentă și imperioasă obligație din partea profesorului de specialitate. Probleme de geneză și influențe străine asupra literaturii noastre se cer determinate în mod frecvent. De la Văcărești, influențați de creația poeților maniериști francezi și de neoanacreontism, pînă la literatura din vremurile noastre, scriitorii au creat într-un anume stil și au folosit anume metode de creație, dovedind astfel că unii dintre ei sînt tributari orientării unui curent literar ori unor mari personalități artistice străine : La Fontaine, Voltaire, Lamartine, V. Hugo, Balzac, Beaudelaire, Verlaine, Rollinat, Rimbaud, Valery, Proust etc. Recurgerea la asemenea date ar fi neapărat necesară pentru înțelegerea creației lui Bacovia, spre exemplu, precum și a altor scriitori din secolul trecut : V. Cîrlova, Gr. Alexandrescu, V. Alecsandri etc. Cum ar putea fi înțeleasă mai bine estetica maioresciană în liceu decît prin raportare la unele idei ale filozofiei clasice idealiste germane ? La fel, pentru cunoașterea sistemelor de critică promovate la noi de D. Gherea, E. Lovinescu, M. Dragomirescu, T. Vianu, G. Călinescu, M. Ralea etc., sînt inevitabil necesare raportări la sisteme de critică și estetică literară închegate în știința literaturii universale, la marile doctrine literare și estetice ale lumii moderne. Cel puțin tot pe același plan se situează, în practica la catedră, cerința de a face comparații și disocieri între personajele literaturii române cu altele similare din literaturile lumii, ori comparații sub raportul viziunii artistice și al procedeelor de creație, între opere din literatura română și literaturile străine, precum și fixarea locului marilor noștri scriitori în cadrul literaturii universale, sub raport tematic și valoric.

S-ar impune, și în acest sens, unele precizări. Problema referirilor la literatura universală, a influențelor străine **asupra literatu-**

rii române, a încadrării unui personaj din literatura noastră sau a unei creaţii literare în perspectivele literaturilor străine, oricît de stimulativă ar fi în fluxul practicii la catedră, trebuie totuşi considerată doar ca un accesoriu, sub forma unor referinţe, succinte şi esenţiale, în măsura în care îşi dovedesc utilitatea pentru cunoaşterea operei studiate. Căci lecţia constă din analiza textelor, din investigarea „totală" a creaţiei literare, care constituie obiectul propriu-zis al studierii literaturii române.

Cu alte cuvinte, interferenţele în studierea literaturii române trebuie limitate la ceea ce reclamă stricta lor folosire pentru înţelegerea conţinutului operei literare şi a problemelor fundamentale ale literaturii, la ceea ce se consideră absolut necesar pentru explicarea fenomenului literar şi pentru lărgirea orizontului de cultură al elevilor, în acest domeniu. Bunăoară, atunci cînd se abordează, într-o lecţie-sinteză introductivă, problematica romanului românesc interbelic, cînd se definesc liniile directoare şi perspectivele romanului în această perioadă, s-ar putea aminti existenţa unor influenţe venite din partea lui Tolstoi, Dostoievski, M. Proust, Balzac etc., spre a se da elevilor o orientare definitorie asupra tipologiei şi tematicii romanului românesc, asupra modalităţilor de creaţie artistică în acest domeniu literar, atît de viu reprezentat (conform previziunilor lui G. Ibrăileanu încă din 1919) între anii 1920—1940.

O determinare realistă judicioasă a raportului dintre literatura română şi cea universală creează unele premise ştiinţifice şi pentru înţelegerea şi evaluarea de către elevi a teoriilor atît de controversate în perioada interbelică, privitoare la sincronism, la procesul de europenizare a culturii noastre, la specificul naţional în literatură, la punctele de vedere atît de diferite în receptarea şi aprecierea fenomenelor culturale şi literare străine.

În aceeaşi măsură se pune problema, sub acest raport, a folosirii concepţiilor estetice în valorificarea fenomenului literar, a criteriilor stilisticii moderne în disecarea creaţiilor literare, cu prilejul analizei lor în învăţămînt. Din antichitate şi pînă azi, în estetică s-au emis numeroase concepte artistice, mult diferenţiate adeseori unele de altele. Dar ideile fundamentale în acest domeniu, care orientează studiul literaturii după criterii profund ştiinţifice, sînt formulate de *estetica marxist-leninistă*. Şi în prezent, în lumea contemporană mondială, confruntările şi înfruntările de idei estetice continuă cu intensitate. Procesul de modernizare a învăţămîntului presupune abordarea problemelor de specialitate în lumina criteriilor de cercetare la nivelul mondial. Important este, însă, să se preia cu mult

discernămînt idei și criterii de cercetare, ale căror linii de orientare sînt în concordanță cu estetica materialistă și care vin în sprijinul realizării totale și prin literatură a educației tineretului școlar. Căci nu orice metodă nouă, „modernă“ de cercetare se poate aplica aidoma în analiza oricărei opere literare în școală și nu orice metodă nouă trebuie neapărat adoptată în practica analizelor literare în învățămînt, sub pretextul noutății ei. *Teoria marxist-leninistă despre literatură ca reflectare vie, creatoare a realității trebuie să stea permanent la baza predării literaturii române în școală.*

Problema interdisciplinarității în învățămînt este, practic, complexă, cu multe aspecte și implicații științifice și educative, a căror rezolvare judicioasă are rezultate dintre cele mai importante. Bunăoară, corelațiile care se pot face între limba latină și limba română în predare duc, în mod cert, la consolidarea cunoștințelor de limbă, la lărgirea considerabilă a orizontului cultural al elevilor. Este știut că limba română a fost și este cea mai conservatoare dintre limbile romanice, sub raportul păstrării fondului latin în structura gramaticii și în structura lexicului. Înțelegerea temeinică a problemelor limbii române, a lecțiilor privind originea și istoria limbii române nu se poate realiza decît printr-o cunoaștere a elementelor de bază ale gramaticii limbii latine și ale lexicului acestei limbi. Căci de la cronicarii moldoveni, de la Gr. Ureche și pînă azi, s-a pus continuu problema demonstrării originii romanice a limbii române, formarea ei, evoluția ei în decursul timpului, păstrarea fondului latin chiar în contactul cu atîtea limbi cu care s-a interferat între timp.

Problema relațiilor studiului literaturii române în școală se extinde însă și cu alte discipline : artele în general, psihologia, sociologia, cu limba și literatura populară etc., asupra cărora nu vom mai insista aici.

* * *

Realizîndu-se, practic, sistemul interdisciplinarității în învățămînt, elevii dobîndesc o viziune științifică unitară, dialectică asupra naturii și societății, dobîndesc perspectiva unei mai rapide și organice integrări în viața social-economică, capacitatea de a se adapta mai ușor în munca profesională, de a se orienta mai rapid în problemele culturii și acelea ale existenței sociale.

MODALITĂȚI DE ANALIZĂ A POEZIEI

AL. BOJIN

1. Unele orientări în tehnica analizei literare

Modalitățile de abordare a fenomenului literar, în general, sînt multiple. Poezia, dealtfel ca orice creație literară, oferă o mare diversitate de posibilități și căi de investigare, pînă la un punct specifice, proprii, deosebite de cele caracteristice prozei literare.

Luăm aici ca bază de discuție planul de analiză literară a binecunoscutei poezii *Clăcașii*, de Octavian Goga. Spunem ca bază de discuție, întrucît comentariile însoțitoare depășesc limitele materiale ale poeziei respective, încercînd a se ridica în planul generalizărilor. Se urmăresc etapele obișnuite ale unei analize literare a poeziei, respectînd, în primul rînd, principiul analizei simultane a conținutului și formei, principiul raportării permanente a detaliului la totalitate, descoperirii relației stringente, intrinsece dintre elementele formei și idee, evitîndu-se cu fermitate fragmentarismul și disocierile artificiale în procesul analizei literare. Ideile majore care au dus la elaborarea și comentarea planului analizei literare au fost relevarea structurii și valorii artistice a poeziei, a specificității artei poetice la O. Goga, precum și, în cazul de față, îndeosebi, reliefarea modalității de constituire a mesajului, transformarea valențelor lui în mijloace de educare a elevilor.

A) **Planul lecției :** *Clăcașii* de O. Goga (Analiză literară)

I. *Pregătirea analizei literare*

1) Succintă expunere referitoare la *geneza poeziei,* folosindu-se mărturisirile poetului în acest sens *(Fragmente autobiografice* în volumul *Discursuri,* p. 26), precum și informațiile unor contemporani (Horia Teculescu, în rev. „Țara Bîrsei“, 1938, p. 4). Înrudirea poeziei *Clăcașii* cu poezia *Vaticinio* (Profeție) de Ada Negri,

din opera căreia O. Goga a și tradus o parte (conform mărturisirilor poetului în *Fragmente autobiografice*, vol. *Discursuri*, p. 22).

2) Datarea poeziei și încadrarea ei în contextul problematicii sociale, care stă la baza poeziilor lui O. Goga.

3) Relevarea concepției lui O. Goga despre menirea scriitorului în societate și caracterul militant al literaturii (cf. *Fragmente autobiografice ; Pro domo* în vol. *Însemnările unui trecător*, Arad, 1911. p. 7 ; în ziarul „Cuvîntul", 21 dec. 1931 ; în *Țăranul în literatura noastră poetică*, „Viața românească", anul II, nr. 12, dec. 1907. p. 339, precum și în poeziile *Rugăciune, O rază* etc.).

4) Explicarea condițiilor social-istorice în care trăiau „clăcașii" altădată.

II. *Analiza poeziei*

Lectura model a întregii poezii, efectuată de profesor.

Explicarea unor cuvinte, în cazul că se consideră necesar (Clăcași, clacă, vor prăznui etc.).

Precizarea temei : destinul „clăcașilor" pe moșiile marilor latifundiari. (Cu acest prilej se pot face, eventual, și unele referiri la alte opere literare publicate anterior de alți scriitori, precum : *Clăcașul* de C. Bolliac, *Socoteala* și *La arie* de A. Vlahuță, *Arendașul român* de I. L. Caragiale, *Noi vrem pămînt* de G. Coșbuc etc.)

Definirea structurii compoziționale a poeziei. Delimitarea celor trei tablouri :

1. *Proiectarea tabloului clăcașilor gîrboviți de muncă*, în căldura arzătoare din miezul unei zile de vară, pe revărsarea țarinii întinse a unui latifundiar.
2. *Prînzul sumar și mizer al clăcașilor* și desprinderea din „ceata lor" a unei femei pentru a-și alăpta „fătul bălan"", în timpul muncii, lîngă un răzor.
3. *Prezentarea pruncului ca un mesia*, un simbol al răzvrătirii țăranilor asupriți, pentru scuturarea lanțurilor exploatării sociale și asupririi naționale.

III. *Analiza poeziei pe unități logice*

a) *Lectura și analiza primului tablou*

1. Descrierea cadrului natural în care se petrece faptul de viață evocat.
2. Descrierea amplului tablou al clăcașilor.
3. Descrierea, prin antiteză, a înfățișării „stăpînului gliei".
4. Reflectarea atitudinii poetului față de starea de fapt descrisă.

b) *Lectura și analiza celui de-al doilea tablou*

1. Descrierea prînzului clăcașilor.
2. Imaginea mamei și momentul alăptării „fătului bălan".

c) *Lectura și analiza celui de-al treilea tablou*

1. Apariția simbolului din final, sugerînd participarea afectivă a scriitorului la lupta pentru eliberarea țărănimii sărace din robia feudală și națională.
2. Analiza mijloacelor de expresie prin care poetul creează simbolul din finalul poeziei ; limbajul poetic aluziv, elemente lexicale de tip popular și arhaic, repetiții de versuri, epitete și metafore, unele construcții sintactice după modelul eminescian, ritm, rimă, vibrația cuvintelor etc.

IV. *Reconstituirea sintetică finală a universului poeziei*

Reliefarea unității tablourilor ce alcătuiesc poezia :

— demonstrarea relației de interdependență generală, de reciprocitate dintre conținutul de idei și mijloacele de exprimare artistică ;

— sublinierea caracterului revoluționar al poeziei, izvorît din concepția scriitorului despre viața socială, din atașamentul total al artistului-cetățean O. Goga la cauza veche și vitală a poporului înrobit din Transilvania.

V. *Formularea mesajului*

Căile prin care se descoperă mesajul :

— imaginile artistice ;
— limbajul poetic ;
— substanța de idei ;
— simbolul din finalul poeziei.

VI. *Temă pentru o compoziție*

Evocarea destinului țăranilor săraci în poezia *Clăcașii* de O. Goga și mijloacele și procedeele artistice utilizate de poet în acest scop.

B) **Unele îndrumări metodice**

I. *Pregătirea analizei poeziei*

Se impune, de la început, precizarea că planul acesta are caracter orientativ, aplicarea lui la ora de curs se face ținîndu-se seama de condițiile specifice ale clasei, de capacitatea de asimilare a elevilor. Planul oglindește linia clasică, tradițională a predării literaturii ro-

mâne în școală, pe care o promovăm, în continuare, așa cum s-a arătat și în *Cuvînt înainte* la acest volum, cu condiția să se folosească, în procesul analizei literare, metodele cele mai eficiente în a-i determina pe elevi să ia parte la dezbateri. Aceasta ar fi deci o modalitate de analiză a poeziei.

Pentru înțelegerea conținutului și valorii reale a acestei poezii, *este necesară, la început, consacrarea cîtorva minute, din timpul afectat analizei, pentru pregătirea clasei, dîndu-se astfel unele informații cu privire la situația „clăcașilor" din satele ardelene în perioada evocată de poet.* În acest scop, se va arăta cum tragismul vieții țăranilor săraci dăinuia dintotdeauna pe moșiile proprietarilor de pămînt, în toate ținuturile românești, nu numai în Transilvania, și cum răscoalele țărănești s-au ținut lanț pentru scuturarea robiei sociale, pentru ca țăranii să intre în posesia pămînturilor pe care munceau.

Un fapt care se cere a fi lămurit înainte de a se trece la analiza propriu-zisă a textului este *geneza poeziei*. Această problemă s-a pus, teoretic, dintotdeauna. Ea a fost privită uneori cu maxim interes, alteori ignorată cu totul, fiind considerată diferit de cercetătorii literari, de teoreticienii literaturii. Pentru predarea literaturii române în școală, geneza operei literare prezintă interes și teoretic și practic, pentru a fi cunoscută și evaluată în mod adecvat în procesul analizei literare. Însemnătatea care i se acordă trebuie stabilită în funcție de ponderea reală pe care o are în procesul fiecărei creații literare, în raport cu ecourile pe care faptul concret de viață le produce în conștiința scriitorului.

În acest sens, considerăm că ar fi necesar să se aibă în vedere că o creație literară nu este nici un act de pură spontaneitate, dar nici concretizarea unor scheme generale, după care creația se săvîrșește sistematic și uniform. Prima idee, impulsul inițial diferă de la o operă la alta. Izvorînd dintr-un fapt concret de viață, dintr-o problemă, o temă oarecare, în cadrul activității literare a aceluiași scriitor, bunăoară, fiecare operă își are izvorul ei. Spre exemplu, poeziile lui G. Bacovia, poet liric prin excelență : *Amurg violet* are la bază impresia fascinantă pe care a avut-o poetul, în copilărie, privind zările pe înserate din turla bisericii Precista din Bacău ; *Marș funebru,* din spectacolul cu Hamlet, cînd poetul a văzut-o pe Aristizza Romanescu interpretînd rolul Ofeliei ; *Plumb,* în urma vizitării cavoului Sturzeștilor din cimitirul din Bacău, prin anul 1900, precum și după aceea, a cavoului Iuliei Hasdeu din cimitirul Bellu din București, poezia apărînd astfel ca o sinteză de imagini și impresii dobîndite pe această cale (după mărturisirile Agathei Grigorescu-Bacovia); subiectul *Lacustrei* l-a

descoperit într-o lecţie de geologie din cl. IV de liceu, şi aşa mai departe. Fenomenul este general, atît la poeţii lirici, cît şi la romancieri şi dramaturgi. Aceasta este şi o dovadă că experienţa de viaţă are un rol foarte important în plăsmuirea operei literare, contribuind la maturizarea conştiinţei scriitorului şi constituind izvorul permanent de inspiraţie în literatură. Dar numai experienţa de viaţă nu este suficientă pentru elaborarea unei opere literare, întrucît un artist adevărat nu copiază realitatea brută. Deşi unii scriitori naturalişti îşi propun în general să exprime adevărul unor „felii" de viaţă, totuşi, şi în aceste cazuri, legate de fapte, de realităţi autentice (în reportaje, literatură autobiografică, portretistică, peisagistică etc.), cuprind mai mult decît simple transcrieri, implicînd interpretarea modelului, semnificaţia generală. Faptul de viaţă este uneori un simplu motiv, la care scriitorul adaugă totdeauna rezultatul experienţelor proprii de viaţă, ajungînd la un rezultat artistic, adeseori îndepărtat de punctul de pornire.

Foarte plastic s-au exprimat scriitorii în legătură cu relaţia dintre realitate şi creaţie, dintre faptul de viaţă care a germinat inspiraţia şi creaţia propriu-zisă. A. Vlahuţă spunea în acest sens : „Mierea albinelor poartă parfumul florilor din care-i extrasă ; de la tufa de sulcină pînă la fagur cît drum, cîtă muncă şi cîte operaţii misterioase, de care noi „artistul", albină şi el, nu prea ţinem socoteală" (*Mahalagismul în literatură,* în „Vieaţa", an I (1894), nr. 9 (23 ianuarie), p. 1). Sau, acelaşi poet, vorbind de geneza poeziei sale *Scrisoare către un bătrîn*, afirma : „sîmburele concepţiei mele a fost cu totul abstract, obiectiv, străin de patimile înguste ale zilei. Am vrut să fac o poezie în felul acesta, dar fără să insult" (Se disculpă, fiind acuzat că l-ar fi vizat în poezie pe vechiul liberal din Tîrgovişte, C. Fasea, vărul poetului Gr. Alexandrescu) (în „Armonia", an. I (1882) nr. 42 (2 mai), p. 2). Prin cele două mărturii ale poetului, se dovedeşte tocmai diversitatea surselor de inspiraţie ale literaturii, precum şi drumul lung de la motivul inspiraţiei pînă la realizarea artistică. În sprijinul acestei idei, s-ar putea aduce exemple nesfîrşite din activitatea oricărui scriitor, din propriile mărturii în acest sens. Ni se par foarte sugestive şi convingătoare şi cuvintele lui T. Arghezi, cu privire la relaţia dintre realitate, izvor de inspiraţie, şi opera literară. Vorbind de piesa de teatru *Hagi Tudose* de B. Delavrancea, T. Arghezi considera : „Natura dă materia ; omul o stilizează. Toată lumea ştie că sfecla e dulce, nimănui nu i-ar veni să arunce în ceaşca cu ceai o sfeclă. Trebuie extras zahărul, şi extragerea e penibilă şi lentă : un sac la o cultură întreagă. Ce distilare cerebrală e aceea în care lucrurile trec de-a dreptul în mîna împrejurării ? Funcţia creierului este să concentreze, să

extragă, aici e toată arta, toată știința, toată filozofia"... „Și cu cît te cobori în realism, afirmă T. Arghezi, cu cît sforțarea e mai grea, cu atît e nevoie de forțe cerebrale mai mari. Ca să ridici noroiul pînă la gîndire, el rămîne ce este, noroi, și gîndirea rămîne gîndire... Operația de a scoate perle de acolo unde vulgul nu vede decît muscărie este dumnezeiască. Totul e sacru în mîinile artistului și acesta știe să-și dozeze materia" [*Teatrul Național, Hagi Tudose* de B. Delavrancea, în „Viața românească", an. VII, 1912, nr. 11—12 (noiembrie—decembrie), p. 363—368]. Asemenea mărturii literare au făcut cei mai mulți dintre marii scriitori din literatura română și universală. Adică de la elementul inițial care declanșează, într-un fel sau altul, actul creației, de la intenția artistică inițială și pînă la creație, intervine un proces de intensă muncă artistică. Uneori faptul concret sau intenția rămîn obscure, enigmatice, greu de stabilit o relație între ele și opera ca atare. Aceasta înseamnă că între realizare și intenție nu este întotdeauna o relație obligatorie, întrucît intenția, chiar atunci cînd este bine precizată (ipoteză pur teoretică), deviază pe parcurs, trecînd printr-o adevărată metamorfoză, dobîndind o „viață" nouă, proprie, de multe ori infinit mai interesantă decît proiectul original. Opera ca atare se descoperă treptat, pe măsură ce elaborarea înaintează. În felul acesta, intenția inițială se definește pe parcurs, corectîndu-se, îmbogățindu-se și modificîndu-se pe toată durata elaborării operei. Alteori, însă, faptul de viață, intenția își mențin valabilitatea și forța germinatorie pe toată perioada elaborării.

Am dat oarecare extindere aici acestei idei pentru mai multe motive de ordin practic. Nu o dată, în desfășurarea lecțiilor de analiză literară, profesorii acordă o exagerată importanță condițiilor sociale din care se inspiră un scriitor, consumînd cea mai mare parte din timpul afectat analizei literare cu informații, cu materiale documentare, înțelegînd injust raportul dintre realitatea concretă din care s-a inspirat un scriitor și rezultatul muncii artistice. Avînd, bunăoară, de analizat poezia *Lidice* de E. Jebeleanu, deși la clase mici, unii profesori umplu sala cu planșe și albume documentare, mai multe poate decît la o veritabilă lecție de istorie, sacrificînd aproape întreaga oră cu comentarea faptelor concrete de viață, evocate de poet, dar pentru analiza literară propriu-zisă a creației nu rezervă decît cîteva minute. Nu se urmărește procesul creației, drumul parcurs de poet de la realitatea văzută la Lidice pînă la împlinirea actului creator, nu se analizează căile, mijloacele, procedeele artistice pe care le-a utilizat poetul pentru evocarea artistică a faptului de viață, pentru transfigurarea realității în imagini artistice.

În cazul de față, poezia *Clăcașii* prezintă unele aspecte deosebite sub acest raport. Mărturiile unor contemporani și ale poetului însuși atestă că poezia are la bază un fapt concret de viață, văzut la Crăciunelul de Sus. Dar tot O. Goga mărturisește mai tîrziu : „Da, subiectul literar, el se plimbă, el vine cu noi, îl ducem în subconștientul nostru, el e un tovarăș care din cînd în cînd înalță capul, se dă la o parte, ca să vie iarăși. Vă pot spune că așa m-am plimbat cu imaginea clăcașului român pretutindeni, am dus-o cu mine, m-a persecutat prin muzeele din Berlin și am scris această poezie, *Clăcașii*, în grădina din Charlottenburg. Am cîntat simțirea mea cu atît mai veridic cu cît eu eram mai departe de țară, fiindcă o duceam în sîngele meu“ (*Fragmente autobiografice*, volumul *Discursuri*, p. 26). Asemenea lucruri, e drept, se spun în clasă, cu prilejul analizei poeziei *Clăcașii*, dar ele se comunică de cele mai multe ori ca niște simple informații, fără să se releve profunda lor semnificație, fără să se scoată suficient în evidență ce a însemnat pentru opera aceasta experiența de viață și, mai ales, atitudinea poetului față de problemele acute ale vieții sociale și naționale din Transilvania anilor în care a trăit și a activat O. Goga. Căci la el procesul de elaborare a traversat o lungă perioadă, cu intense trăiri interioare, întrucît motivul l-a obsedat, l-a torturat, ducîndu-l „în sîngele său“, după propria-i afirmație. Plăsmuirea operei, creativitatea, are o importanță deosebită la Goga, iar în ceea ce privește poezia *Clăcașii*, îndeosebi. De aceea, analiza poeziei trebuie să ducă la descoperirea actului creațiunii. *Dar, oricît de importantă ar fi problema genezei unei opere literare, totuși ea nu trebuie să treacă pe primul plan al interesului profesorului într-o lecție de analiză literară. Ea trebuie doar să constituie un punct de pornire pentru analiză, un cadru social-politic, fără a se face abuz de informații, ci mai degrabă pentru a se scoate în relief semnificația faptelor, atitudinea scriitorului față de ele și modul cum acest fond substructural se reflectă în operă. Lecția de analiză literară trebuie să aibă un predominant caracter formativ, informațiile istorico-literare trebuie să ocupe puțin timp, acordîndu-se interesul cuvenit analizei de text.* Profesorul trebuie să dovedească discernămînt în dozarea timpului, în selectarea informațiilor, în descoperirea valorilor artistice și a semnificațiilor.

Am acordat un spațiu întins problemei genezei poeziei (sau în general a oricărei opere literare), întrucît atît teoretic cît și practic, în analizele literare, trebuie să se știe pînă unde să se extindă discuția și cum să se explice fenomenul ca atare.

II. 1) *Studiul textului literar* trebuie să se facă, în clasă, utilizîndu-se permanent *metoda euristică,* activizînd colectivele de elevi, creîndu-le probleme pe tot parcursul analizei, obişnuindu-i să gîndească, să descopere, să-şi dezvolte simţul critic şi puterea de evaluare a operei literare, să li se trezească interesul şi curiozitatea ştiinţifică.

Se impune, cu necesitate, ca unic principiu constant şi dominator în analiza literară în clasă, *considerarea simultană a conţinutului de idei şi a formei,* a mijloacelor şi procedeelor artistice, în strînsa lor interdependenţă, condiţionare reciprocă în relaţia dialectică, indestructibilă. Adică, *să se scoată în evidenţă, în dialogul cu clasa, relaţia internă, logică, organică între mijloacele formale şi ideea pe care o exprimă.* Pornindu-se de la faptul că opera literară reprezintă o structură, o totalitate organică, un „sistem", analiza literară cu elevii trebuie să refacă imaginea globală a universului creaţiei, să descopere structura operei. Elevii, sub îndrumarea atentă a profesorului, să poată să „retrăiască" procesul de elaborare a operei, toată munca artistică a scriitorului de la faptul concret de viaţă de la care a pornit pînă la forma finită a operei. Această „retrăire" a procesului creator nu este posibilă prin întrebări stereotipe, ineficiente, ca : „Ce-a vrut să spună autorul ?" sau „Despre ce este vorba în această poezie ?", ori prin descrieri comune sau rezumate, comunicînd idei din operă după modelul unor informaţii orale oarecare, curente. Cu intuiţie şi sensibilitate artistică, discuţiile cu elevii trebuie să conducă la descoperirea modalităţilor de evocare artistică a realităţii, să releve „căldura, tresărirea aceea misterioasă pe care vorbele mai mult o ascund decît o arată" (A. Vlahuţă). „Subiecte — spunea acelaşi poet Vlahuţă — găseşti la orice colţ de stradă, dar ceea ce este greu de găsit sînt vorbele, vorbele acelea „vrăjite" care pun stăpînire pe sufletul nostru şi ne fac nu numai să credem — că asta n-ar fi nimica — dar să auzim şi să vedem ceea ce nu e, ceea ce n-a fost poate niciodată, şi să iubim, să urîm, să ne bucurăm, să ne întristăm, să întindem firele nervilor noştri afară, departe, dincolo de îngrădirea strîmtă a propriei noastre vieţi, şi să simţim în străfulgerarea unei clipe acel foc al perfecţiunii şi al lucrurilor eterne pe care numai arta ţi-l poate da". Am stăruit asupra acestui fapt, întrucît analiza literară nu trebuie să se rezume la prezentarea schematică a unor idei, la menţionarea needificatoare a unor fapte cuprinse într-o operă, ci să ducă la înţelegerea „vrajei" cuvîntului poetic, la înţelegerea şi pătrunderea esenţei artei, a procesului de plăsmuire a artei, a specificităţii, a diferenţierii creaţiei respective de celelalte opere, la decodarea „secretului" artistic, la punerea în lumină a concepţiei şi atitudinii scriitorului în faţa

vieţii, la sesizarea pulsului lăuntric, artistic, specific fiecărei opere, inalienabil, unic. Cu alte cuvinte, în procesul analizelor literare în clasă trebuie să se descopere *„inima“* şi *„sistemul circulator“* al operei. O lucrare literară fiind un tot organic, închegat într-o structură, analiza nu trebuie să ducă la sfărîmarea coerenţei ei interne, la pulverizarea imaginii de unitate a ei. De aici, obligaţia efectuării unor comentarii analitice organizate, logice, evitîndu-se fragmentarea ansamblului artistic. Analiza literară, deşi studiază opera pe unităţi logice, nu trebuie să dizolve universul poetic al operei, ci să demonstreze că unitatea devine raţiunea însăşi a operei, conştiinţa de sine. De aceea, fiecare element constitutiv al structurii operei trebuie raportat, în cursul analizei, la totalitate şi considerat ca parte indisolubilă, componentă a întregului. Căci opera îşi are legile ei proprii, iar fragmentul, oricît de tipic, nu poate da decît o searbădă aproximaţie, întrucît nu poate înlocui niciodată prezenţa trăită a totalului.

Spiritul analitic trebuie să se îmbine continuu cu cel sintetic în studiul operei literare în şcoală. Căci dacă opera este o totalitate organică, investigarea literară nu poate avea, în acelaşi timp, decît un caracter de analiză şi sinteză, adică de analiză pe părţi şi totodată de reconstituire, de reclădire a edificiului artistic pe măsură ce înaintează cercetarea. Ca atare, opera, care este o lume, un univers, un organism viu, nu trebuie să fie ruptă în bucăţi, desfiinţată, cercetată pe faţete izolate unele de altele, independente. *Relaţia reciprocă dintre fond şi formă, dintre tot şi parte, dintre ansamblu şi detaliu trebuie să călăuzească orice analiză literară, să fie demonstrată permanent şi pretutindeni unitatea indestructibilă a operei.*

Se ştie că principalele operaţii de gîndire sînt *analiza* şi *sinteza*, indisolubil legate între ele în orice formă de activitate mintală, inclusiv în procesul analizei literare. Orice operaţie de gîndire este o activitate analitico-sintetică a creierului şi tot ceea ce o constituie reprezintă trepte de analiză şi sinteză. *Prin analiză se înţelege descompunerea mintală a întregului în părţi sau reliefarea mintală a proprietăţilor sau laturilor lui luate izolat.*

În opoziţie cu analiza, sinteza este reunirea mintală a caracterelor, proprietăţilor şi diverselor aspecte ale lor.

Deşi opuse, analiza şi sinteza sînt indisolubil legate între ele. În timpul analizei literare, se reliefează anumite părţi ale întregului, ale textului, dar ele se leagă, prin analiză, prin *descriere, explicare* şi *evaluare,* totdeauna într-o unitate neîntreruptă. Procesul de descompunere a întregului în părţi pentru analiză şi de asociere totodată, de recompunere a întregului se desfăşoară simultan, pe tot

procesul investigării operei. Căci separarea anumitor episoade în timpul analizei literare este numai un proces mintal, observînd în același timp legătura dintre ele, dependența unora de celelalte. Adică analiza unei opere literare, în cazul de față poezia *Clăcașii* de O. Goga, nu e o considerare a părților luate izolat, independente unele de altele, ci în funcționalitatea lor organică, într-un ansamblu închegat armonios pe baza unui sistem de relații reciproce. *Într-o atare viziune trebuie să se desfășoare o analiză literară, care constă într-un proces continuu de descompunere și recompunere, de analiză și sinteză.* Procedînd astfel, se contribuie la dezvoltarea gîndirii analitico-sintetice a elevilor, la ascuțirea spiritului lor critic, la finalizarea gîndirii lor logice.

2) Trecînd la analiza poeziei *Clăcașii*, așa cum este firesc, mai întîi se efectuează *lectura model*. *Lectura model* presupune o înțelegere profundă a sensului fundamental al poeziei, dar nu numai a acestuia, ci a fiecărei idei, nuanțe, intenții artistice, pentru a se reda, prin lectură, prin intonație, subliniind diferențiat anumite pasaje, semnificația poeziei. Ar fi, deci, o lectură care să reflecte și să demonstreze, prin intonație, bogăția trăirilor interioare ale poetului, atitudinile lui în fața dramaticei realități pe care o evocă, compasiunea și atașamentul față de cei umiliți și, în același timp, ura, disprețul față de opresori. Surprinderea și adoptarea *tonului fundamental* al poeziei, în lectură, nu presupune monotonie, ci dimpotrivă, implică inflexiuni în ton, care să exteriorizeze întreaga gamă de stări sufletești proprii autorului.

Lectura acestei poezii, bine efectuată, deschide calea înțelegerii „cheii“ ei, transmite elevilor, încă de acum, o bună parte din ceea ce a vrut „să comunice“ poetul. De aceea se recomandă, cînd condițiile permit, ca *lectura model* a profesorului să fie înlocuită, prin intermediul mijloacelor tehnice, cu lecturi efectuate de actori, de autorii înșiși, care trăiesc profund semnificația creației literare, o comunică, printr-o lectură adecvată, artistică, auditorilor. *Citirea model* a textului este necesar să fie caracterizată prin sublinieri și accente personale, să surprindă ritmul, armonia, variabilitatea tonului textului. Aceasta, întrucît cuvîntul viu al poetului este parte integrantă din armonia trăită de el și pe care se cere s-o trăiască la rîndul său și profesorul, dacă vrea s-o transmită exact elevilor.

Poezia fiind sunet, armonie, trebuie să se pornească, în lectura model, de la ideea reconstituirii valorilor ei acustice. Fiind condusă de curentul ritmic, o lectură conștientă introduce unele *intenții proprii* în text, cu *sublinieri și accente personale*, pentru reliefarea momentelor, a ideilor și sentimentelor din operă, pentru relevarea pulsului interior al creatorului, a repartiției pauzelor, care condi-

ţionează ridicările şi coborîrile de ton şi sînt menite să sporească sugestia muzicală. Cititorul model trebuie să demonstreze că, prin succesiunea unor sunete şi prin accentuarea unor vocale, trăieşte esenţa sentimentului şi nuanţele lui. În acelaşi timp, cel ce citeşte model trebuie să-şi dea seama de dispoziţia muzicală a tonului major, cu alternanţe şi opoziţii cu atît mai semnificative, cu cît se reliefează pe un ton mai omogen. Cît de importantă este la lectură căderea justă a tonului se poate vedea din felul dicţiunii marilor actori care, instinctiv, se pot identifica şi cu tonul unei poezii, înainte chiar de a-i pătrunde caracterul intelectual şi nuanţele. Prin variaţiile intonaţiei, lectura model duce la descoperirea tensiunii proprii a poetului în procesul creaţiei. Respectarea şi nuanţarea artistică a pauzelor sînt foarte necesare, întrucît pauzele grăiesc şi ele, reliefînd expresia. La poeţii adevăraţi, ele sînt un fel de punctuaţie individuală, marcînd fluxul interior al creatorului. Viaţa însăşi a fiecărei expresii se cere urmărită şi exprimată prin lectură pînă în cele mai mici nervuri ale ei, printr-o infinită multiplicitate de variaţiuni vocalice, existente în textele literare. Căci lectura cu voce tare a unui poem este de acelaşi ordin cu interpretarea unei bucăţi muzicale de către un muzician. Orice lectură a unui poem este întotdeauna mai mult decît adevăratul poem, întrucît fiecare lectură conţine elemente străine poemului şi particularităţi individuale de pronunţie, intonaţie, tempo şi accentuare, elemente care pot fi determinate de personalitatea lectorului sau sînt simptome şi mijloace ale interpretării pe care o dă poemului. În studiul *Teoria literaturii*, René Wellek şi Austin Waren precizează în acest sens : „Lectura unui poem nu numai că adaugă elemente personale, dar constituie întotdeauna doar o selecţie a componentelor implicite ale textului poemului : tonul, viteza cu care este citit un pasaj, distribuţia şi intensitatea accentelor, toate acestea pot fi sau corecte, sau greşite, şi chiar cînd ele sînt corecte, pot să reprezinte numai o versiune a lecturii poemului. Trebuie să admitem posibilitatea existenţei mai multor feluri de a citi un poem : lecturi pe care le considerăm greşite, cînd simţim că alterează adevăratul înţeles al poemului, sau lecturi pe care le considerăm corecte şi admisibile, fără a le considera totuşi ideale.

Lectura unui poem nu este poemul însuşi, deoarece mintal putem corecta această lectură. Chiar dacă ascultăm o lectură pe care o considerăm excelentă sau perfectă, nu putem exclude posibilitatea ca altcineva sau chiar acelaşi recitator, dar cu altă ocazie, să redea poemul într-un mod foarte diferit, scoţînd în evidenţă la fel de bine alte elemente ale acestuia. Analogia cu interpretarea muzicii ne este din nou utilă : interpretarea unei simfonii chiar şi de către un

Toscanini nu este simfonia însăși, deoarece ea este în mod inevitabil colorată de individualitatea interpreților și adaugă detalii concrete de tempo, rubato, timbru etc. care, într-o interpretare ulterioară, ar putea fi schimbate, deși ar fi imposibil să se nege că și a doua oară s-a executat aceeași simfonie. În felul acesta, am făcut dovada că poemul poate exista în afara citirii lui cu voce tare, și că citirea cu voce tare conține numeroase elemente ce nu pot fi considerate ca făcînd parte din poem" (Op. cit. p. 194).

Pentru poezia *Clăcașii,* tonul lecturii primei părți : descrierea cadrului natural, descrierea „înșiruirii mute" de *robi ai gliei* diferă, ca ton, modulație, mod de interpretare, de lectura tabloului în care se face portretul *stăpînului gliei,* de data aceasta printr-o intonație mai joasă, mai apăsată, care să exprime sentimentul autorului de respingere față de această întrupare a răului, a „mîniei oarbe" ce se citea pe chipul lui. Iar cînd se trece la lectura tabloului în care este înfățișată masa „clăcașilor", tonul lecturii se schimbă din nou, adecvîndu-se atitudinii autorului, pe care cititorul trebuie să și-o însușească total. Și astfel *lectura model* trebuie să urmărească și să transmită ritmul și reliefurile trăirilor interioare ale poetului, pînă la partea finală. *Lectura model* își atinge numai atunci scopul, cînd cel care o execută sesizează toate cutele sufletului poetului, „înțelege" mesajul operei și are darul de a sublinia, prin lectură, toate nuanțele ce țin de resorturile intime ale creației respective.

Este necesar să se evite întotdeauna exagerarea, declamarea stridentă și caricaturală, să se evite improvizația și în lectură, găsindu-se tonul cel mai adecvat poeziei *Clăcașii,* altul decît cel cerut de *Oltul, Plugarii, Casa noastră* etc. de același poet și altul decît într-o poezie de Eminescu, Arghezi, Blaga sau Bacovia și cu atît mai mult altul decît cel necesar pentru lectura prozei lui Creangă, Sadoveanu, Rebreanu, Z. Stancu sau Marin Preda. În mai mare măsură decît partea pregătitoare a analizei, *lectura model* constituie etapa cea mai eficientă în „apropierea" elevilor de text, în deschiderea posibilităților și perspectivelor lor în înțelegerea textului. Nerealizată adecvat „citirea" textului, se lipsește lecția de analiză de o parte foarte importantă, organic componentă a ei. Considerăm că, așa cum fiecare etapă a lecției este pregătită în prealabil pentru a-și atinge scopul, la fel *lectura model* trebuie și ea pregătită îndelung de către profesor în prealabil. Numai înțelegerea totală a textului asigură o lectură conștientă, realizată corespunzător în clasă și cu efectele necesare.

3) *Explicarea cuvintelor* se efectuează, după cum impune natura operei. Pentru o operă de întindere mică și fără probleme deosebite sub acest raport, explicarea cuvintelor se poate face după sau

înainte de *lectura model,* pentru toate cuvintele din operă. Pentru alta, de întindere mai mare, cu evidente probleme de explicare a cuvintelor, aceasta se poate amîna după lectura fiecărei unități logice, înainte de a se face analiza propriu-zisă a fragmentului respectiv. În nici un caz explicarea cuvintelor nu trebuie să se efectueze întrerupînd *lectura model* sau pe unități logice. Este contraindicată aplicarea șablon a unei măsuri sau a alteia în stabilirea momentului cînd se trece la explicarea cuvintelor. Aceasta rămîne la latitudinea profesorului. Dar partea cea mai importantă în această privință nu o constituie alegerea momentului cînd se explică cuvintele, ci *cum se explică ele.* Unele manuale școlare precum și unele cadre didactice dau o singură explicație cuvintelor, accepția lor din text. Considerăm că este insuficientă, într-un fel derutantă, întrucît îi frustrăm astfel pe elevi de posibilitatea de a-și fixa, în această epocă a vieții lor, noțiunile exacte. De aceea, este necesar ca, în explicarea cuvintelor, să se dea cu toată rigoarea primul sens al cuvîntului, cel din dicționar, sau primele sensuri directe din dicționar, pentru înțelegerea exactă a noțiunii, și numai după aceea să se explice sensul din textul respectiv. Altfel, elevii atribuie aceluiași termen, în diverse ipostaze, numai sensul cu totul particular pe care l-au învățat, cu altă ocazie, pe baza unui text literar oarecare.

De reținut că nu toate cuvintele „necunoscute“ trebuie explicate cu acest prilej, ci numai acelea care sînt folosite cu sensul lor direct (diversificat bineînțeles), iar cele cu sens figurat urmînd a fi deslușite odată cu analiza propriu-zisă a textului, odată cu descifrarea semnificației fiecărei imagini, fiecărui vers, fiecărui fragment, adică sensul figurat pe care poetul i l-a atribuit, integrîndu-l în complexul lexical respectiv.

În poezia *Clăcașii,* ar fi puține cuvinte care ar avea nevoie, pe alocuri în țară, de unele explicații : clacă, clăcași, praznic etc.

Este de dorit ca, și pentru acest moment al lecției, profesorul să se pregătească în prealabil, spre a se evita improvizațiile în explicarea cuvintelor, confuziile cu care se încarcă uneori mintea elevilor.

Se pot alcătui, de către elevi, carnete de cuvinte necunoscute, analizate în clasă, carnete de neologisme, arhaisme, provincialisme etc., pentru ca ei să se poată obișnui, încă de la această vîrstă, cu înțelegerea spiritului și bogăției limbii noastre naționale. Am considera că această problemă, consecvent și sistematic rezolvată încă din cl. I pînă în ultima clasă de liceu, contribuie, în mare măsură, la buna pregătire a elevilor, la creșterea puterii lor de exprimare corectă, variată, nuanțată.

Este, de asemenea, de dorit *să se stîrnească curiozitatea și interesul* elevilor pentru problemele de lexic, pentru înțelegerea multitudinii sensurilor cuvintelor, să înțeleagă marile resurse expresive ale limbii române, infinitele ei posibilități de exprimare, la a cărei îmbogățire și dezvoltare scriitorii noștri au contribuit în mod nelimitat prin creația literară ce se analizează în școală.

Uneori este util a se atrage atenția asupra formei corecte a cuvintelor, întrucît, pe de o parte, unele cuvinte sînt folosite, în texte, de către scriitori, cu fonetismul lor regional, iar pe de altă parte, unii elevi le cunosc într-o formă familiară, pe care au deprins-o de acasă și care trebuie corectată.

În cazul unor cuvinte arhaice, este imperios necesar să se explice elevilor necesitatea folosirii lor de către scriitori în opere cu teme istorice, pentru a putea respecta culoarea locală, pentru a putea evoca sugestiv și plastic imaginea reală a unei epoci, a unei întîmplări, a unei persoane etc.

4. *Formularea temei* este una din cele mai importante probleme ce se cere cu competență și grijă rezolvată. Tema nu este un fapt concret de viață, ci o *problemă de viață*. Este necesar să se evite formulările prea generale, în acest sens, valabile, să zicem, pentru un mare grup de opere literare. Răscoalele țărănești din 1907 au generat o literatură întreagă, și totuși fiecare operă izvorîtă din această experiență de viață își are tema ei proprie, în afară de cea generală, care stă la baza acestei întregi literaturi. De aceea, *trebuie relevată tema concretă a operei respective*. Cînd profesorul, cu ajutorul clasei, descoperă și formulează corect tema, se poate spune că s-a descoperit „piatra filozofală“ în descifrarea întregului univers al operei ce se analizează. Aceasta, însă, reclamă o cercetare la zi a bibliografiei de specialitate, cu privire la opera în discuție, spre a se putea „pune degetul“ exact pe „miezul“ operei. Numai astfel opera poate fi pe deplin înțeleasă în adevărata ei semnificație.

Nu se poate și nu trebuie să se absolutizeze, ca normă generală, un moment anume cînd să se formuleze tema. Într-o schiță, o poezie oarecare, o nuvelă, o piesă de teatru sau chiar un roman (cînd profesorul este convins că întreaga clasă l-a citit în prealabil), tema se poate formula printr-o discuție cu clasa, chiar înainte de a se trece la analiza textului sau operei respective. În lucrări literare complexe, care au nevoie, pentru a fi înțelese de către elevi, întîi de o analiză în clasă și apoi de formularea temei, acest lucru se face la încheierea analizei literare, ca o concluzie la discuțiile purtate. În anumite situații, nu este absolut obligatoriu să se formuleze tema. Este cazul unor poezii lirice de mică întindere, al căror sentiment, a căror atmosferă nu ar permite formularea exactă a temei. Ar fi iluzoriu să se procedeze, în aceste cazuri, la definirea temei.

La poezia *Clăcașii* se poate stabili tema, într-o clasă de elevi cu bună pregătire intelectuală, chiar după *lectura model*. În alte condiții, se poate aștepta pînă la terminarea analizei, pentru a se înțelege exact sensurile simbolului final. Deci, alegerea momentului formulării temei depinde nu numai de natura operei, ci și de condițiile clasei cu care lucrează profesorul. În general, *în probleme de metodologie, este necesară evitarea dogmatismului, este necesară multă elasticitate, mobilitate, este necesar un spirit creator, mult spirit de orientare proprie și adecvarea la condițiile în care se lucrează.* Șabloanele duc la schematism, la rigiditate, la îngustarea ariei de manifestare creatoare a personalității profesorului ca specialist și pedagog în practica la catedră.

Esențial este, în această problemă, să se *formuleze corect, competent și sintetic, clar — tema operei.* Ar fi recomandabil ca formularea temei să fie scrisă uneori și la tablă, pentru a se întipări adînc în mintea elevilor. Cînd tema este înțeleasă și reținută corect de către elevi, ei pot să prezinte tot atît de corect fondul ideatic al operei.

5) *Analiza propriu-zisă a textului unei opere literare* se desfășoară după o metodă adecvată fiecărei opere, potrivită naturii operei, întinderii ei, condițiilor colectivului de elevi, urmărindu-se *descrierea* sugestivă a structurii, *explicarea* semnificației și *evaluarea* operei. *Pornim la analiza operelor literare nu de la o metodă tip, ci de la* o *metodă cadru,* propriu-zis *de la o infinitate de metode,* din care profesorul, bun specialist, stăpîn pe metodologia cercetării științifice a literaturii și cu experiență pedagogică, alege cu discernămînt metoda sau metodele de abordare cele mai potrivite fiecărei opere.

Nu este cu putință impunerea unui sistem strict de analiză, deoarece, pînă în prezent, cercetările în acest sens nu au putut ajunge la rezultate unice invulnerabile, precum și pentru faptul că s-ar reduce totul la monotonie, la schematism. Or, cum fiecare operă își are structura sa și trebuie citită în „cheia" sa, este inevitabil necesar să se găsească și calea cea mai potrivită pentru pătrunderea în natura intimă a operei, în „secretul" ei, în unicitatea faptului artistic. Profesorul este astfel solicitat să aleagă metode și procedee ce țin de metodologia cercetării literare, aplicîndu-le adecvat, exclusiv sau sintetizînd mai multe deodată, după complexitatea operei, spre a facilita transmiterea către elevi a ideii de literatură și a procesului constituirii acesteia. Profesorul are, în această postură un rol mimetic, de adoptare de metode și adaptarea lor la specificul fiecărei creații literare în abordarea fenomenului literar. În realitate, profesorul nu afirmă puncte de vedere noi în metodologia investigării și transmiterii cunoștințelor în acest

domeniu, și totuși el manifestă multă independență în activitatea sa, aceasta constînd tocmai în libertatea de selectare a uneia sau alteia dintre metodele cercetării și aplicarea ei la sistemul desfășurării lecției de analiză literară. Și totuși, o tehnică generală a analizei literare este necesar să fie avută în vedere, întrucît respingerea dogmatismului în cercetarea și aprecierea operei prin metodele folosite nu poate și nu trebuie să ducă la haos, la o independență totală de orice metodă, în funcție de fantezia oricărui profesor.

Căci metodica, disciplină de interferență, presupune multilateralitate, dar nu haos, cere competență în selectare cu metodă, pe baza unei profunde cunoașteri a metodologiei literare, care, la nivel ideal, se cere exhaustivă.

În poezia *Clăcașii*, delimitarea tablourilor este relativ ușoară (cf. planului de la pag. 28). Activizînd clasa prin lectura fragmentelor și analiza lor, trebuie să se ajungă la sesizarea structurii imaginilor, a compoziției lor, a tehnicii artistice a poetului, la reliefarea tuturor mijloacelor de expresie și tehnicilor artistice specifice acestei poezii, la descoperirea corelării elementelor, a modalității de integrare a lor în context, în sensul finalității și identității sale specifice. Opera trebuie percepută, de-a lungul întregii analize, ca unitate indivizibilă, ale cărei părți colaborează la realizarea aceluiași scop final, spre un sfîrșit organic, inevitabil. Orice detaliu al operei se subordonează formei artistice finale. *Poë* preciza, în acest sens, că „nici una din părțile componente nu este susceptibilă de a fi schimbată decît în detrimentul întregului", ceea ce demonstrează profunda coeziune interioară a operei. Ca atare, se impune cerința ca, în procesul analizei literare, să se descopere acel *sistem de relații* care duc la sudarea elementelor în înălțarea armonioasă a edificiului artistic.

Dacă vrem să înțelegem un poem, trebuie să-l percepem ca pe un întreg. „Între formă și conținut nu poate exista nici un conflict, căci nici una din aceste noțiuni nu are viață fără cealaltă, separarea înseamnă moartea pentru amîndouă" (Harold Osborne, *Aestetics and Critical,* London, 1955, p. 289).

a) În toate fragmentele — unități logice — se urmărește *structura versului,* aspectul fonetic al textului, se analizează elementele prozodice, valorile rimei, sistemul de distribuire a rimei în strofe. Versul, structurat în unități metrice generatoare de armonie corespunzătoare conținutului, trebuie urmărit în raport cu pulsul interior al creatorului în procesul creației. Distribuirea rimei, după un sistem anume, reflectă importanța pe care Goga o acordă acestui element prozodic în structura poeziei, precum și valorile ei concrete, reale în

ansamblul acestei creații. Se poate arăta, chiar printr-o schemă la tablă, cum rimează versurile :

— În prima strofă, compusă din 8 versuri endecasilabice, versurile rimează după cum urmează : 1 cu 2, 3 cu 7, 4 cu 5, 6 cu al doilea din strofa a doua, 8 cu al treilea din strofa a doua. În strofa următoare, rimează 1 cu 4, 5 cu 6 și cu 8, 7 nu rimează cu nici un alt vers. Și așa mai departe, urmează să se arate la fiecare strofă sistemul de rimare a versurilor, cu implicațiile estetice în poezie. În acest sens s-ar putea reliefa valorile rimei în versuri prin ponderea pe care o au cuvintele din finalul versurilor, prin intensitatea accentului pe vocala accentuată din rimă, aici căzînd accentul impulsional al versurilor, pe cuvinte ca : vară — pară ; aprinse — întinse ; senină — lumină ; suliți — uliți etc.

b) *Lexicul poetic* trebuie atent și la obiect explicat, sub raportul provenienței și selectării lui, precum și sub acela al valorilor lui stilistice, cu toate atributele dobîndite în cazurile expresiilor figurate.

— *Proveniența lexicului* în poeziile lui Goga, inclusiv *Clăcașii*, are unele particularități ce se cer a fi puse în lumină în procesul analizei literare. Se poate evidenția, în primul rînd, faptul că lexicul lui Goga are un caracter predominant popular, neaoș. Natura vocabularului se poate ilustra astfel pretutindeni în volumele sale de versuri, sub raportul provenienței, al selecției lui potrivit cu condițiile interioare ale poetului, în revărsarea subiectivității sale creatoare. Cuvinte ca : proroc, îmbujorată, poale, țărînă, sărutînd, înăsprită, genunchii, închinare, înfășurat, scutece, arșiță, slavă, dogorîtoare, înfrățire, vulturul, mare, doină, dumbravă etc., selectate din poezia *Clăcașii,* demonstrează cu pregnanță înclinația poetului spre un anumit limbaj, capabil să exprime asprimile vieții evocate. Fiind un poet cu adînci rădăcini în realitățile locale, și limbajul său poetic ilustrează acest fapt prin înseși elementele pe care le conține. Inițial, în unele variante, apărute în presă, poeziile sale cuprindeau multe forme lexicale regionale, pe care poetul însă le-a „plivit“, pentru publicarea poeziilor în formă definitivă în volum.

Goga a folosit însă cumpătat, riguros selectiv, izvoarele lingvistice locale. În întreaga sa creație poetică sînt puține expresii regionale din Transilvania. În *Clăcașii,* aceste elemente lipsesc aproape cu desăvîrșire, poetul folosind o limbă comună, de circulație generală. S-ar putea semnala faptul că limbajul poetului, cu predominant caracter popular, își confirmă această realitate și prin fonetismul unor cuvinte : pîne, săcară etc. Și în această poezie, ca dealtfel în foarte multe dintre creațiile lui Goga, răzbate tonul biblic prin

unele vocabule și uneori prin tonul vaticinar al versurilor. Filonul lexical religios este puternic în poezia lui Goga, cu precizarea însă că și-a pierdut adevăratele sensuri mistice, precum unele cuvinte, ca : proroc, îngropare, mucenici, clipa asta sfîntă, preacurată, solul sfînt, Mesia, biserica, ziua mare — a învierii, vor prăznui, nouă sărbătoare etc., existente în *Clăcașii*.

Se poate remarca, în analiza literară cu elevii, și tonul arhaizant al limbajului poetic al lui Goga, izvorît din existența lexicului religios și a unui mare număr de cuvinte arhaice, demonstrînd vechimea poporului român în ținuturile Transilvaniei.

Fiind vorba de o creație literară, fără îndoială că *limbajului poetic* trebuie să i se acorde o mare importanță în cadrul analizei în școală, reliefîndu-se forțele stilistice pe care le dobîndesc cuvintele integrate într-un text literar, iar la O. Goga, îndeosebi. Faptul că vorbele dobîndesc alte înțelesuri într-o operă literară, alte valori expresive a fost cunoscut și recunoscut încă din antichitate. Horațiu însuși afirma :

„Prin legătura prudentă și fină a cuvintelor, iarăși
Capeți distincție-n scris, dacă, prin iscusită-mbinare,
Faci dintr-un mai vechi cuvînt unul nou".

(Arta poetică, în *Satire și epistole,* Biblioteca pentru toți, 1956, p. 207). De atunci și pînă astăzi, marii artiști ai cuvîntului au mărturisit și au demonstrat acest lucru în arta lor, teoreticieni ai artei i-au dat o fundamentare teoretică și o explicație incontestabilă.

Mare artist al cuvîntului, Goga insuflă cuvintelor multiple potențe expresive, impresionante puteri sensibilizatoare. Întrucît materia primă a literaturii este limba, „cuvîntul", trebuie să se stăruie, în cursul unei analize literare, asupra limbajului poetic, să se releve faptul că orice cuvînt izolat exprimă ceva, iar într-o poezie poate exprima altceva, să se stabilească raporturile exacte între semnificant și semnificat, între sensurile denotative și conotative ale cuvintelor în context, *subliniindu-se dualitatea limbajului literar, duplicitatea creatoare, foarte fecundă a limbajului poetic, să se demonstreze faptul că selecția cuvintelor din limba națională este, prin ea însăși, un act de creație.* Să se releve faptul că îndărătul cuvintelor există o schemă de organizare, un „synopsis", că după cum mobila nu este lemn, ci este făcută „din lemn", la fel poezia nu este cuvînt, ci „verbală" (Murray Krieger). Adică, artistul, cu harul său, dă o altă viață cuvintelor cînd le asociază, le atribuie o altă valoare și semnificație, făcîndu-le să devină astfel părți indisolubil componente ale întregului. Fiecare cuvînt poetic ascunde un mesaj, iar mesajul poeziei este ascuns într-un „cod", care

trebuie descifrat, „decodat". De aceea, *„decodarea" limbajului poetic, descifrarea sensurilor exacte cu care l-a dotat scriitorul este una din sarcinile fundamentale ale profesorului în procesul analizelor literare cu elevii.* În poezia *„Clăcașii"*, „decodarea", descifrarea sensurilor fiecărei expresii se impune cu necesitate, pentru a se putea pătrunde în adevăratele resorturi artistice ale poeziei. Analiza limbajului poetic trebuie să se facă în strînsă legătură cu substanța ideatică a poeziei. Cum s-ar putea explica exact cadrul natural aspru în care trudeau clăcașii în „miezul zilelor de vară", decît descifrînd cu subtilitate și sensibilitate expresiile figurate din prima strofă, care potențează considerabil, prin încărcătura lor stilistică, vitregia condițiilor de muncă ale acestor „oșteni fără nume". De aceea metaforele : „drumul de pară" al soarelui, care își trimitea „săgețile aprinse", „Din brîul lui, din haina lui senină", „Descopciate ținte de lumină", „pulbere de rază", „ucigătoare suliți", care constituie, de fapt, substanța poetică a întregului tablou, trebuie bine analizate, trebuie explicată natura lor deplin concordantă cu intenția artistică a autorului de a contura tabloul caniculei. Aceasta, pentru a reliefa mai viu situația grea a muncitorilor țarinei moșierului. Valoarea și funcția estetică a expresiilor figurate aici este determinantă. Fără analiza adîncită a limbajului poetic, figurat, nu se poate pătrunde în esența naturii estetice a tabloului evocat de poet. Aceasta, mai ales în partea finală a poeziei, unde se accentuează caracterul simbolic al limbajului, al tablourilor prezentate atît de sugestiv, atît de magnific de poetul „pătimirii noastre".

c) Concomitent cu analiza structurii versurilor, a tuturor elementelor prozodice, a limbajului poetic, la aprofundarea fiecărei unități logice trebuie explicate și *procedeele artistice* folosite de Goga. Dintre acestea ar putea fi avute în vedere : repetarea unor versuri („Cum se tîra poporul mut de umbre / Părea o ceată tristă de-ngropare", din strofa a IV-a, se repetă în strofa a VI-a, alcătuită numai din două versuri), repetarea unor expresii la începutul unei suite de versuri în strofa a XII-a („Și sînt"), prezența conjuncției *„și"* în fruntea multor versuri, construcții de tip eminescian („E solul sfînt... înfricoșatul crainic, / *Izbăvitor durerilor străbune"* ; „Azi ochii lui ascund în adîncime / Măreața taină *nepătrunsă mie")*, precum și altele. Sesizarea lor nu trebuie făcută doar ca fapte stilistice oarecare, izolate, ci cu toate implicațiile lor estetice în contextul poeziei.

d) Odată cu descoperirea „structurii" operei, cu descompunerea și recompunerea ei treptată, analiza trebuie să conducă la „deco-

darea" *semnificației operei,* să scoată în relief finalitatea ei. Căci numai atunci opera își păstrează întreaga ei fizionomie, cînd analiza literară depășește limitele examenului descriptivist al compoziției. Aceasta, deoarece o operă literară nu este numai „artă literară", ci ea tinde să „spună" ceva, trecînd „dincolo" de cadrele materiale ale operei, într-un alt nivel, superior și ultim al operei, numit *suprastructură.* Descifrarea semnificației situează analiza pe un plan finalizator de înțelegere a rostului întregii construcții literare. Fiind strict contextuală, infuză în totalitatea organică a operei, semnificația se poate și trebuie să fie urmărită, de la apariția primelor ei semne în procesul analizei literare, pînă în final, crescînd sau descrescînd numai prin integrare în context. La degajarea semnificației colaborează, ca stare, tot ansamblul părților constitutive ale operei. De aceea, în timpul analizei literare, trebuie avute în vedere toate elementele materiale ale operei, al căror „înțeles" se cuvine a fi multilateral explorat, pentru ca, în finalul analizei, *semnificația globală să apară ca o sinteză a tuturor semnificațiilor emanate de limbajul poetic, de imagini, de tablouri, de substanța ideatică, ce alcătuiesc laolaltă opera.*

Existența multitudinii de semnificații care converg spre o sinteză globală este un adevăr științific de mult semnalat de teoreticienii literaturii. În anul 1928, în articolul *Despre critica literară,* reeditat mai tîrziu în volumul *Perspective,* M. Ralea considera : „Orice operă cuprinde, mai mult ori mai puțin, o intenție centrală și o mulțime de sensuri inconștiente, de virtualități nepotențate, dar gata de realizare, poartă în ea înăbușite, ori exprimate, atîtea sensuri, care vin din subconștientul artistului, neprecizate pentru el. O operă e totdeauna mult mai bogată decît crede sau vrea creatorul ei. Ea cuprinde fără voia lui posibilități de asociații, de sugestii, excitări mentale, altele și mult mai multe decît acelea pe care le-a indicat el. Ea are afinități care se leagă pe deasupra voinței inițiale a creatorului : semnificări ascunse pe care el nici nu le bănuiește".

În timpul analizei poeziei *Clăcașii,* se descoperă, treptat, un întreg univers, plin de semnificații, derivate din descrierea cadrului aspru al naturii, din apariția „înșiruirii de umbre mute" pe țarina boierului, din aspectele atît de sumare și rudimentare ale „prînzului" *clăcașilor,* din portretul lor și al moșierului, din portretul mamei, al fătului etc., precum și din caracterul ambiguu al limbajului poetic, fiecare expresie, fiecare vers, fiecare strofă spunînd cîte „ceva", încorporîndu-se toate, întocmai ca niște izvoare, în albia mare a semnificației propriu-zise a operei. Profesorul trebuie să manifeste multă înțelegere artistică în descrierea arhitectonicii lucrării literare, în sesizarea „structurilor", a „nivelelor" ei, precum și, sincronic, în

punerea în lumină a întregii ei *semnificații*. În cazul de față, urmărirea *semnificației*, nu declarativ și sociologizant, ci întocmai ca pe o calitate majoră a operei, poate avea efecte pozitive în formarea elevilor, în orientarea lor în spiritul reprobării totale a condițiilor de viață inumane dezvăluite în poezie. Eficiența educativă a poeziei poate fi pe deplin realizată numai printr-o subtilă și măiestrită analiză literară, sincronică, a tuturor straturilor poeziei.

6) Problema cea mai dificilă într-o analiză literară este însă aceea *a evaluării operei*, care nu se face nici declarativ, simplist, într-o formulă sintetizatoare, globală, în finalul analizei, după cum nici pe parcursul ei prin aprecieri șablon, stereotipe, ci printr-o subtilă integrare organică a aprecierilor în contextul comentariilor, ca rezultat logic al analizei propriu-zise a fiecărei idei, a fiecărui element formal al poeziei. Este util ca evaluarea să facă parte integrantă din analiza poeziei, evitîndu-se exagerările într-un fel sau altul, spre a reflecta valoric starea și natura obiectului artistic analizat. Spiritul de discernămînt, finețea și subtilitatea analizelor, sensibilitatea artistică, mobilitatea și elasticitatea în investigarea operei sînt condițiile sine-qua-non pe care trebuie să le îndeplinească un profesor, dator să comunice fondul de idei și esența artei unei opere literare.

În sfîrșit, se pot aduce în clasă lucrări în care este cercetată și apreciată poezia *Clăcașii* de Goga, spre a se citi pasaje edificatoare, pentru reliefarea caracterelor specifice ale acestei creații. Fără îndoială, asemenea citate pot fi folosite, în alte împrejurări, nu numai la terminarea analizei literare, ci și pe parcursul ei, subliniind, bunăoară într-o operă epică, caracterele unor personaje, aspectele anumitor situații, punînd în lumină meritele artistice, locul operei respective în evoluția literaturii române și universale. ***Folosirea citatelor, a bibliografiei nu trebuie să ducă însă nicicînd la substituirea unei analize „totale" efectuate de profesor.***

Se impune, în acest sens, o precizare. Profesorul de limba și literatura română nu trebuie să se mulțumească cu cunoașterea unui singur studiu despre un scriitor sau o operă literară și nu trebuie să prezinte o operă sau un scriitor numai prin prisma considerațiilor unui singur exeget, mai ales atunci cînd, despre aceeași problemă literară, există numeroase alte studii.

De asemenea, se impune, ca o cerință majoră a pedagogiei specialității, crearea opiniei la elevi că și literatura, ca orice știință, este pasibilă de interpretări diferite de la o persoană la alta, de la o epocă la alta, că oricînd literatura posedă un mare grad de deschidere spre noi și noi interpretări și că nimeni și niciodată nu are

punerea în lumină a întregii ei *semnificații*. În cazul de față, urmărirea *semnificației*, nu declarativ și sociologizant, ci întocmai ca pe o calitate majoră a operei, poate avea efecte pozitive în formarea elevilor, în orientarea lor în spiritul reprobării totale a condițiilor de viață inumane dezvăluite în poezie. Eficiența educativă a poeziei poate fi pe deplin realizată numai printr-o subtilă și măiestrită analiză literară, sincronică, a tuturor straturilor poeziei.

6) Problema cea mai dificilă într-o analiză literară este însă aceea *a evaluării operei*, care nu se face nici declarativ, simplist, într-o formulă sintetizatoare, globală, în finalul analizei, după cum nici pe parcursul ei prin aprecieri șablon, stereotipe, ci printr-o subtilă integrare organică a aprecierilor în contextul comentariilor, ca rezultat logic al analizei propriu-zise a fiecărei idei, a fiecărui element formal al poeziei. Este util ca evaluarea să facă parte integrantă din analiza poeziei, evitîndu-se exagerările într-un fel sau altul, spre a reflecta valoric starea și natura obiectului artistic analizat. Spiritul de discernămînt, finețea și subtilitatea analizelor, sensibilitatea artistică, mobilitatea și elasticitatea în investigarea operei sînt condițiile sine-qua-non pe care trebuie să le îndeplinească un profesor, dator să comunice fondul de idei și esența artei unei opere literare.

În sfîrșit, se pot aduce în clasă lucrări în care este cercetată și apreciată poezia *Clăcașii* de Goga, spre a se citi pasaje edificatoare, pentru reliefarea caracterelor specifice ale acestei creații. Fără îndoială, asemenea citate pot fi folosite, în alte împrejurări, nu numai la terminarea analizei literare, ci și pe parcursul ei, subliniind, bunăoară într-o operă epică, caracterele unor personaje, aspectele anumitor situații, punînd în lumină meritele artistice, locul operei respective în evoluția literaturii române și universale. *Folosirea citatelor, a bibliografiei nu trebuie să ducă însă nicicînd la substituirea unei analize „totale" efectuate de profesor.*

Se impune, în acest sens, o precizare. Profesorul de limba și literatura română nu trebuie să se mulțumească cu cunoașterea unui singur studiu despre un scriitor sau o operă literară și nu trebuie să prezinte o operă sau un scriitor numai prin prisma considerațiilor unui singur exeget, mai ales atunci cînd, despre aceeași problemă literară, există numeroase alte studii.

De asemenea, se impune, ca o cerință majoră a pedagogiei specialității, crearea opiniei la elevi că și literatura, ca orice știință, este pasibilă de interpretări diferite de la o persoană la alta, de la o epocă la alta, că oricînd literatura posedă un mare grad de deschidere spre noi și noi interpretări și că nimeni și niciodată nu are

dreptul să considere că s-a spus ultimul cuvînt în toate problemele de literatură. Căci literatura de mare valoare are o „longevitate" care este asigurată tocmai de resursele ei inepuizabile, de sensuri ce se descopăr cu timpul, cînd opera este privită mereu de pe alte poziții, din alte perspective, sub alte unghiuri de vedere. În sprijinul relevării ideii de permanentă deschidere a operei literare la nesfîrșite interpretări și evaluări, s-ar putea aduce în discuție un citat din articolul lui M. Ralea *Despre critica literară*, 1928, reeditat în volumul *Perspective* : „Un aspect (al operei literare) se chircește ori cade în urmă, altul, selectat de împrejurări, crește și-i ia locul. Dacă opera de artă n-ar cuprinde decît o singură idee, o singură intenție, ea ar muri imediat, adică odată cu dispariția autorului care ar îngropa cu el și concepția sa. Din contră, o creațiune e cu atît mai viabilă cu cît aduce mai multe subsoluri, mai multe virtualități inconștiente, mai multe voințe secundare, altele decît aceea unică a înfăptuitorului și pînă la un punct opuse acesteia. Împingînd lucrurile pînă la aspectul lor paradoxal, am putea spune că o operă trăiește mai ales prin ceea ce n-a voit artistul, prin elementele pe care nu le-a evidențiat".

Așa cum i se pretinde unui profesor mult discernămînt în găsirea metodei celei mai eficace în analiza operei literare, același spirit de discernămînt i se cere și în adoptarea ori renunțarea la opiniile emise în legătură cu temele predate, folosindu-se la lecție de opiniile cele mai convingătoare, cu mai mulți sorți de „longevitate" în domeniul științei-literaturii.

În cazul cînd timpul afectat prin programa școlară nu permite analiza temeinică integrală a poeziei *Clăcașii* (sau a oricărei alte opere), este de preferat, în locul unei analize superficiale a întregului text în clasă, o analiză parțială, temeinică, dîndu-se elevilor ca studiu individual, acasă, continuarea analizei, după modelul efectuat în clasă sub îndrumarea profesorului. S-ar crea astfel posibiltatea de a se aprecia nu numai gradul de înțelegere de către elevi a restului poeziei prin munca lor independentă, ci și modul în care ei au reușit să-și însușească o metodă „model", științifică, de analiză a unei opere literare. În situația în care analiza se termină în condiții optime în clasă, li se poate da, într-un timp rezonabil, o compoziție, al cărei plan trebuie discutat în prealabil cu întreaga clasă, fără caracter rigid și obligatoriu, căci astfel ar duce la schematism, la înăbușirea spiritului critic ori a fanteziei lor creatoare. Eventualul „plan" să aibă un caracter mai mult orientativ, să constituie o bază de pornire în continuarea explorărilor și sintezelor pe care elevii urmează să le efectueze în munca lor independentă.

Lecția să aibă, integral, un caracter pronunțat formativ, deschizînd elevilor inima spre receptare, mintea pentru gîndire, fantezia pentru creație.

2. Relevarea valorilor stilistice ale cuvintelor-cheie în analizele literare

Guy Michaud spunea în *L'Oeuvre et ses tehniciens* că „Nu există o teorie a explicațiilor de text, pentru că fiecare text comportă interesul lui propriu, problemele sale particulare. Dar există tehnici... căci fiecare text este făcut dintr-o anumită materie". Condiția fundamentală, „tehnica" propriu-zisă a unei analize literare o constituie mobilitatea, varietatea, discontinuitatea mijloacelor direcționate de repere fixe, de definire și clarificare a scopurilor urmărite în acest proces. Este, ca atare, vorba nu de o metodă, ci de metode de analiză literară, de o metodă cadru, ca s-o denumim astfel, adaptată diferit de la o operă la alta, individualizată în funcție de specificul fiecărei structuri literare în parte, întrucît în analiza creației unui scriitor trebuie să se țină seama de toate particularitățile sale originale. Secretul constă în a-l citi pe fiecare în *cheia sa,* în a descoperi cea mai sigură cale pentru a ajunge direct și cu maximă eficiență la esența creației sale și a „decoda" sensul fundamental al operei, în a dezvălui personalitatea artistică a poetului. Cercetarea limbajului literar ajută să se descopere esențialitatea gîndirii artistice a unor scriitori, a vieții lor interioare, a viziunii lor poetice. În cazul unor mari poeți, ca : O. Goga, T. Arghezi sau G. Bacovia, spre exemplu, cercetarea lexicului folosit de ei duce la relevarea esențelor poeziei lor, la actul originar al propriei lor creații. De altfel, literatura ca artă este, efectiv, limbaj ce „comunică", transmite „mesaje" cu un conținut foarte variat de „informații". Ca atare, pe calea limbajului poetic minuțios studiat și relevate toate valorile lui *conotative* se poate ajunge la izvoarele propriu-zise ale artei unor poeți. Poeții lirici, cu maxime trăiri interioare, își creează un univers poetic propriu, în perspectivele căruia își orientează tematica lirică și își selectează și ordonează creator întregul material lexical. Se vehiculează, astfel, *un fond de bază lexical,* alcătuit din „cuvinte pline", definitorii ale laturilor esențiale ale universului poetic. În cadrul acestui fond de bază lexical, se descoperă o *zonă centrală,* care are o configurație particulară, incomparabilă cu aceea a altor scriitori. Delimitarea acestei zone prezintă, la unii poeți, un interes deosebit, întrucît cuprinde *cuvinte-cheie,* focare lexicale care, prin semnificațiile lor, *duc la proiectarea* unui potențial artis-

tic specific fiecărui scriitor, ele exprimînd substanța liricii respective. Din fondul de bază al limbii poetice al unui atare poet, se poate distinge așadar *un nucleu lexical,* din acele cuvinte care se caracterizează printr-o frecvență ridicată, printr-un accent de semnificație sporit, prin capacitatea de a exprima mesaje. Cuvintele care alcătuiesc *nucleul lexical al limbajului unui poet au o mare densitate sugestivă sub unghiul semnificației,* dispunînd de o *sarcină semantică și stilistică-simbolică* cu totul alta decît celelalte cuvinte. Este o zonă relativ restrînsă, în cuprinsul căreia se află cuvinte care satisfac în cel mai înalt grad exigențele „funcției revelatorii". S-ar putea spune că ele exprimă „miezul", centrul germinator sau, cu altă definire mai modernă, arhetipii creației. Ele generează calitatea primordială, originară, nota particulară a unor opere lirice, prin sensurile și forța lor revelatoare. Prin unele trăsături unificatoare, ele dau sensul unic, constant și obsesiv al întregii creații lirice a unui poet. Tocmai acest *nucleu-lexical,* cu potențele lui semantice și stilistice, posedă acel *quid inalienabil,* acel coeficient de particularitate. Acest nucleu lexical constituie *centrul mobil, forța coagulantă* a operei unui poet, deține „sensul", „cadrul" operei. De la aceste fapte de limbă, pe căile *stilisticii psihologice,* se poate ajunge la cunoașterea personalității scriitorului, la „decodarea" mesajelor. Criteriile după care ne ghidăm în selectarea cuvintelor ce alcătuiesc nucleul lexical sînt : *frecvența, repartiția și bogăția lor semantică, densitatea sugestivă, capacitatea expresivă.* Considerăm că se poate ajunge la selectarea cuvintelor din *nucleul lexical virtual* al limbajului unui poet numai recurgînd la aceste criterii luate împreună, întrucît numai unul dintre cele trei criterii nu este suficient. Bunăoară, dacă ne-am opri numai la criteriul frecvenței, statisticile nu sînt întotdeauna cele mai concludente baze de evaluare în acest sens a limbajului poetic. Un cuvînt, cu o foarte mare frecvență, poate avea o minimă pondere expresivă în ansamblul operei, pe cînd altul, cu scăzută frecvență, poate avea totuși un mare coeficient de expresivitate. Spre exemplu, cazul cuvîntului *plumb* din opera lui Bacovia, a cărui prezență, în cele 5 volume de versuri, lăsînd la o parte titlurile poeziilor, se semnalează numai de 18 ori, pe cînd alte cuvinte depășesc, în frecvența lor, cifra de 80. Și totuși, termenul *plumb* dispune, în versurile lui G. Bacovia, de cea mai mare forță evocatoare, este termenul cu cel mai înalt potențial definitoriu al întregii lirici bacoviene.

Ținînd seama de aceste criterii, s-ar putea menționa că nucleul lexical al lui O. Goga, spre exemplu, ar cuprinde, printre alții, următorii termeni : a plînge, cîntec-cîntare, a muri, geme, nădejde,

înfiorare, lege, poveste, taină-tainic, veșnic-în veci, a înfiora, fire, vaier etc.

La G. Bacovia, alt mare poet cu incandescente trăiri interioare, nucleul lexical s-ar constitui din următorii termeni : plumb, toamnă, noapte, plouă, trist, ninge, tîrg-oraș, singur-solitar, pustiu, cîntă, frunze, amurg, sînge, a muri, vînt, clavir, a suna, funerar, a cădea, a tăcea, ud-umed, nebunie, violet, negru, alb, galben etc.

Numai o simplă comparație a nucleelor lexicale la cei doi poeți poate duce la o definire a personalității lor artistice și la o netă diferențiere a lor.

În anumite cazuri, analiza literară a unor poezii în clasă nici nu s-ar putea începe decît pornind de la nucleele lexicale originare ale viziunii poetice ale unui creator, fiind primele pîrghii în acțiunea de a pătrunde în tainele universului poetic, în laboratorul de creație al unui artist al cuvîntului.

Valențele expresive ale acestor termeni se relevă numai în perspectiva textului unde apar o dată sau de mai multe ori. Așa cum spune M. Riffaterre, în articolul *Le poème comme représentation*, nr. 4/1970, în revista Poétique p. 404, „Pentru a degaja caracterul unic, personalitatea, ca să spunem așa, a poemului, analiza trebuie să se bazeze pe text ca punct de plecare. Această specificitate nu poate să fie atinsă decît descriind combinațiile verbale care captivează lectorului atenția și controlează decodarea poemului". Folosit într-un text poetic, un cuvînt se schimbă, cum afirmă Lotman, în mod fundamental, „din cuvînt al limbii el devine o reproducere a cuvîntului din limbă [. . .]. El devine modelul semiotic al modelului semiotic, deosebindu-se radical de cuvintele din limba obișnuită prin saturația lui semantică". *(Lecții de poetică structurală,* București, Editura Univers, 1970, p. 137). Considerațiile asupra textului la nivelul lexical sînt apreciate de Lotman ca reprezentînd „fundamentul pe care se înalță întregul ei edificiu semantic" (Op. cit. p. 137).

În cazul cînd un cuvînt se repetă trecînd printr-un interesant proces de metaforizare, de simbolizare, frecvența termenului devine forța coagulantă a întregii substanțe lirice a poeziei respective. În atari situații, repetarea lui constituie actul principal al creației, în jurul lui gravitînd complexul de imagini, care concură la dezvoltarea și cristalizarea viziunii de ansamblu a poeziei. Cum ar putea înțelege altfel elevii în clasă atmosfera poeziei *Plumb* de G. Bacovia, bunăoară, prevăzută în programa școlară pentru analiza literară, dacă nu pornind de la urmărirea și descifrarea evoluției și îmbogățirii semnificației cuvîntului *plumb,* prezent de 6 ori, în locuri simetric distribuite în cele două strofe care alcătuiesc poezia. S-ar

părea, la prima vedere, că este vorba de o repetare pur mecanică a termenului. Se știe însă că fenomenul repetiției expresiilor și a versurilor este, în creația oricărui mare artist, nu o reluare aidoma, ci, de fiecare dată, termenul dobîndește noi și inedite însușiri stilistice. Procedeul este răspîndit în literatura română și universală. Pentru a-i defini esența și sensurile artistice, ni se par edificatoare, în acest sens, afirmațiile făcute de I. M. Lotman în volumul *Lecții de poetică structurală* (p. 107) : „Strict vorbind, o repetiție completă și necondiționată este, în general, imposibilă în vers. De regulă, repetarea unui cuvînt în același text nu echivalează cu repetarea mecanică a uneia și aceleiași noțiuni. Ea constituie, cel mai adesea, dovada prezenței unui conținut semantic unic, dar de un mai mare grad de complexitate“ [. . .] „Sporul de informație al cuvintelor și grupurilor de cuvinte care se repetă nu rezidă numai în amplificarea semnificației lexicale. Mai există și o altă explicație : amplificarea semnificației unei unități lexicale identice este de obicei legată de o intonație cu caracter încordat“. Revenind la poezia *Plumb,* se constată că termenul repetat — *plumb* are un conținut comun, sensul său din dicționar, și totuși, de fiecare dată are o sarcină semantică și stilistică oarecum diferită, dobîndind, cu fiecare reluare, sporuri noi în semnificație. Diferențierea de sens și valoare artistică de la o reluare la alta este generată de structura versurilor în componența cărora figurează, de corelația, de fiecare dată alta, dintre cuvintele cu care termenul *plumb* vine în contact. *Tocmai acest lucru trebuie urmărit și reliefat, în primul rînd, în analizele literare cu elevii, — ponderea cuvîntului-cheie în cadrul poeziei, procesul de simbolizare, diferențierile semantice, stilistice de la o reluare la alta, rezonanța pe care acest termen o are în întreaga poezie, condițiile care determină evoluția semnificației lui.* Căci la Bacovia, în această poezie, precum și în altele, creșterea numărului reluărilor unui termen duce la accentuarea diversității semantice a textului și nicidecum la uniformizarea acestuia. Ca atare, este vorba de o repetare relativă și nu de una absolută în poezia lui G. Bacovia. Funcția diferențiatoare a repetiției, funcție de repetiție semantică și în același timp de intensificare a semnificației și a forței emoționale, este așadar legată de o deosebire în construcție sau în poziția elementelor și a construcțiilor reluate.

Dacă în prima strofă a poeziei *Plumb,* bunăoară, cuvîntul *plumb* determină sicriele, florile și coroanele, în strofa a doua *plumb* determină amorul, florile și aripile. Deși figurează ca determinant al unor determinate concrete, de ordin material, excepție făcînd doar *amorul*, totuși acest cuvînt, obsedant prin repetiție și creșterea puterii de sugestie, are de fiecare dată atribute noi, potențe expre-

sive oarecum diferenţiate, în funcţie de raporturile ce se stabilesc între el şi noile cuvinte asociate cu care alcătuieşte alte complexe lexicale. În versul al doilea din strofa a doua, *plumb* posedă încărcături stilistice cu alte valori decît în versul al doilea din prima strofă, deşi, în ambele situaţii, determinantul *plumb* defineşte acelaşi determinat, *flori*, pentru că şi determinatul însuşi, *flori*, are valori diferite de la o poziţie la alta. În contextul celei de a doua strofe, termenul repetat are alte rezonanţe estetice, cu altă aură, reuşind pe deplin, mai ales prin repetarea din ultimul vers din strofa a doua, să creeze acea stranie atmosferă, a căderii în neant. Repetarea cuvîntului duce la realizarea aneantizării şi prin sunetul căderii definitive, percepută fonetic. Cuvîntul-cheie *plumb* îşi estompează, oarecum, pe parcurs, sensul propriu, dobîndind alte semnificaţii şi devenind metafora-simbol a poeziei respective. Astfel contextul se îmbogăţeşte, pe linia mijoacelor de reliefare, prin repetarea cuvîntului de bază, care include în sfera lui semantică motivul poeziei. Prin repetarea, deci, a aceluiaşi cuvînt de bază într-o poezie, Bacovia reanimă cuvîntul respectiv, îl „avivează", cum s-ar exprima T. Arghezi, se produce un proces de intensificare a ideii şi atmosferei, din substanţa originară a conţinutului făcînd să nască noi nuanţe, noi vibraţii, noi posibilităţi de împliniri artistice.

Dar în procesul complex al analizei literare, relevarea potenţelor stilistice ale cuvîntului-cheie plumb, oricît de importante ar fi în cadrul textului, nu poate constitui totuşi decît începutul. Deşi o operă literară se naşte din şi prin limbaj, totuşi ea nu este numai limbaj, întrucît prin complexitatea ei depăşeşte semnificaţiile stricte ale limbajului. Adică opera urmează a fi văzută din diverse unghiuri, fără să se piardă din vedere nici un moment întregul edificiu din cauza pilonilor de susţinere. Căci poezia *Plumb* trebuie studiată sub toate aspectele limbajului poetic, nu numai acela al nucleului lexical, descoperind întreaga atmosferă, „de plumb", precum şi tehnica versificaţiei, ritmul, rima, simetria arhitectonică, repetiţia expresiilor, a versurilor etc.

Analiza, printre altele, a procesului de simbolizare a termenului-cheie plumb în poezia cu acelaşi titlu oferă profesorului unele posibilităţi de a stimula gîndirea elevilor, de a problematiza descifrarea evoluţiei sensului acestui cuvînt, astfel încît, sub călăuzirea profesorului, ei să poată descoperi înţelesurile dobîndite de cuvînt în complexele lexicale în care se află, adică să sesizeze singuri, nu printr-o simplă expunere a profesorului, ci printr-un proces de asimilare personală, înţelesul cuvîntului, şi deci esenţa fondului acestei poezii, atmosfera **de plumb**, *corespunzătoare naturii intime a poetului.* Prin urmărirea şi decodarea mesajului poeziei, se pot trezi

interesul și curiozitatea elevilor, mai ales că această creație le aduce un model nou de poezie, bacovian, inedit în literatura română și în preocupările cotidiene ale însușirii literaturii române în școală.

Situații similare apar și în alte poezii bacoviene, precum și în poeziile altor artiști ai cuvîntului la noi. Bunăoară, în *De-a v-ați ascuns* de Tudor Arghezi, *jocul*, cuvînt ce apare de 16 ori în cuprinsul poeziei, dobîndește o mare forță generatoare, avînd capacitatea de a exercita o atracție centrifugală asupra celorlalte elemente, care se subordonează „motivului" central, *moartea*, exprimat prin *joc*. *Urmărindu-se, în timpul analizei literare în clasă a unei astfel de poezii, ideea centrală sugerată de cuvîntul joc, se contribuie în mod cert la dezvoltarea interesului elevilor, la activizarea gîndirii și simțului lor estetic în descoperirea fazelor prin care trece procesul de simbolizare a termenului, evoluția sensului acestui cuvînt* **de la joc — la moarte.** În strofa I, ideea de joc apare oarecum nebulos, mai mult cu scop de prevenire. Și totuși, unele expresii : „de-a ceva ciudat", „odată, odată, poate, după scăpătat", anunță încă de la început că nu este vorba de un joc obișnuit, ci de altceva, hotărît de destin, de devenirea firească și inevitabilă a vieții. În strofa a doua, ideea capătă sens de generalitate, extinzîndu-se la bătrîni, la slugi, la stăpîni, la păsări, flori, cîni,— la întreaga natură. Faptul că nu este vorba de o întîmplare legată de existența poetului relevă sensul, intenția autorului de a acorda cuvîntului *joc* alte înțelesuri, căci „Fiecare îl *joacă bine*", ca pe ultimul act al vieții, pe care-l trăiește orice om, orice vietate, orice element al naturii. Este implacabilul „joc viclean", pe care poetul îl privește cu seninătatea resemnatului, cu conștiința că este o lege a întregii naturi. Repetat de 5 ori în această strofă, în alte și alte complexe lexicale, cuvîntul *joc* dobîndește, cu fiecare reluare, noi posibilități de a exprima cu mai multă certitudine ideea morții.

În strofa a III-a, cuvîntul nu mai apare. În schimb, poetul aduce unele compliniri, în sensul confirmării ideii de moarte, pînă aici doar sugerată prin prezența repetată a termenului :

Într-o zi piciorul va rămîne greu,
Mîna stîngace, ochiul sleit, limba scămoasă.

Fără s-o declare, ideea capătă contururi mai concrete, imaginea morții însăși este de-acum clară.

Strofele a IV-a și a V-a :

Jocul începe încet, **ca un vînt.**
Eu o să rîd și o să tac,
O să mă culc la pămînt.

O să stau fără cuvînt,
De pildă, lîngă copac.

E *jocul* Sfintelor Scripturi
Așa s-a jucat și Domnul nostru Isus Hristos
Și alții, prinși de friguri și de călduri,
Care din cîteva sfinte tremurături
Au isprăvit *jocul*, frumos, —

întregesc, prin numeroase detalii, viziunea morții, înfățișată alegoric, sub forma jocului. Pentru a întări ideea inevitabilității morții, a destinului implacabil, poetul consideră moartea ca fiind „Jocul Sfintelor Scripturi", ca un dat al sorții, predestinat, de care n-a scăpat nici „Domnul nostru Isus Hristos".

Abia în strofa a VI-a, poetul pune semnul egalității între *joc* și *moarte* :

Voi să nu vă mîhniți tare
Cînd mă vor lua și duce departe
Și-mi vor face un fel de înmormîntare
În lutul afînat sau tare.
Așa e *jocul*, începe cu *moarte*.

De aici, în următoarele 6 strofe, poetul face apel la capacitatea de înțelegere a urmașilor, consolîndu-i, demonstrîndu-le că moartea nu este numai inevitabilă, ci și veșnică. Tulburătorul final reflectă sfîșietoarea dramă a poetului la despărțirea de cei dragi, în actul final al vieții — *jocul* :

Puii mei, bobocii mei, copiii mei !
Așa este *jocul*.
Îl *joci* în doi, în trei.
Îl *joci* în cîte cîți vrei.
Arde-l-ar focul !

Versul final, imprecație populară, exprimă sentimentul de deznădejde al poetului în fața legii vieții, fără speranța de a o depăși. Căci nu atît moartea ca act în sine îl înspăimîntă pe poet, cît eternitatea ei și smulgerea de lîngă ai săi. Dacă pe Vlahuță altădată ideea morții îl înspăimîntă îndeosebi pentru că e smuls din viață, din mijlocul naturii, pe ale cărei splendori nu le va mai putea admira, pe Arghezi moartea îl îndurerează mai ales că aceasta înseamnă îndepărtarea definitivă de familie, de copii. Precum se vede, *întreaga esență a poeziei, centrată în jurul termenului-cheie* **joc**, *nu poate fi explicată, în analiza literară, decît urmărindu-se traiectoria acestui cuvînt cu toate implicațiile lui semantice. Problematizînd procesul de devenire al cuvîntului în text, stimulînd gîndirea elevilor și puterea*

lor de sesizare a nuanțelor și transformărilor semantice, a acumulărilor de nuanțe și semnificații prin asocierea tuturor imaginilor la reliefarea motivului poeziei — ideea morții — promovînd un spirit euristic în toate etapele lecției, se poate ajunge la ceea ce preconiza Einstein: „formarea spiritului pentru a putea gîndi lucruri care nu se învață din cărți".

Eventual, s-ar putea cere, în clasă, elevilor organizați în grupe să descopere momentele evoluției sensului cuvîntului-cheie în cadrul asocierilor lexicale din poezia respectivă, care participă la reliefarea motivului fundamental al poeziei.

În cazul poeziei *De-a v-ați ascuns,* s-ar putea constitui chiar o schemă, care ar ilustra etapele de deschidere a semnificației cuvîntului pînă la conturarea completă a ideii morții:

Strofa I: O să mă *joc* odată ; o să ne *jucăm* odată,
O dată, poate, după scăpătat.

Strofa a II-a : *E joc viclean* de bătrîni ; *joc* de slugi ;
Joc de stăpîni ; *joc* de păsări, de flori, de
cîni ; și fiecare îl *joacă* bine.

Strofa a III-a : Într-o zi piciorul va rămîne greu
Mîna stîngace, ochiul sleit, limba scămoasă.

Strofa a IV-a : *Jocul,* începe încet, ca un vînt
Eu o să rîd și o să tac,
O să mă culc la pămînt.
O să stau fără cuvînt.
De pildă, lîngă copac.

Strofa a V-a : E *jocul* Sfintelor Scripturi.
Așa *s-a jucat* și Domnul nostru Isus Hristos
Și alții, prinși de friguri și de călduri,
Care din cîteva sfinte tremurături
Au isprăvit *jocul,* frumos.

Strofa a VI-a : Voi să nu vă mîhniți tare
Cînd mă vor lua și duce departe
Și-mi vor face un fel de înmormîntare
În lutul afînat sau tare.
Așa e *jocul,* începe cu moarte.

Aici se încheie procesul de simbolizare a cuvîntului *joc.* Prin selectarea expresiilor și versurilor care enunță mai pregnant, direct sau indirect, ideea morții, se descoperă și se reveleazã evoluția sensului, lărgirea mijloacelor de exprimare, pînă la definirea *jocului* în finalul strofei a VI-a, ca „motiv" al întregii poezii.

Strofele care urmează au altă menire, sfîrșind nu printr-o completare a imaginii concrete a morții, ci printr-o înclinare dureroasă și inevitabilă a poetului în fața destinului.

Urmărind astfel cu elevii, în timpul analizei, semnificația poeziei, se poate arăta cum, în primele două strofe, accentul cade pe ideea de moarte, pe inevitabilitatea ei, iar în strofele următoare, pe descifrarea faptului ca atare, pentru ca, în final, printr-o formulă populară, un blestem deznădăjduit, să-și exteriorizeze, simplu în aparență, cutremurătoarea recunoaștere a ireversibilității vieții, a destinului necruțător al întregii omeniri, al întregii vieți.

Dar, în alte poezii, un cuvînt-cheie are valori asemănătoare chiar cînd apare o singură dată în context. Întreaga poezie dezvoltă un simbol, pe care-l exprimă cuvîntul-cheie. Lirica argheziană prezintă multe cazuri de acest gen. Și în această situație, analizele cu elevii trebuie să conducă, în ultimă instanță, la *decodarea* mesajului poeziei îndeosebi prin intermediul termenului-cheie. Printre altele, am menționa, bunăoară, cuvîntul *munte,* a cărui polisemie este foarte evidentă și sugestivă în poezia lui T. Arghezi, diferențiindu-se de la o poezie la alta. Acolo unde se află, termenul constituie forța polarizatoare a întregii substanțe ideatice a poeziei.

În *Muntele Măslinilor :*

Munte-ndreptat cu piscul în Tărie
Și neclintit în visul de azur,
Bătut de-a mării veche dușmănie
Cu bici de lanțuri împrejur.

. . . .

Munte, cădelniți de izvoare,
Altar de șoimi, sălaș de sori
Care nu suferi floarea trecătoare
Să te îmbete cu miros de flori.
Tu, în hotarul marilor mistere,
Ești ca un semn de-a pururea putere,
Al vieții noastre cea fără de leac,
Împresuratele de astre.

Aici, *muntele* simbolizează eternitatea și măreția. Explicarea, în timpul analizelor, își concentrează atenția îndeosebi asupra acestui termen pe care, dacă elevii îl înțeleg, pot descifra sensul fundamental al poeziei.

De fiecare dată, asemenea poezii sînt prilejuri de trezire a interesului și curiozității elevilor, prin metoda euristică, de a înțelege esența poeziilor respective prin intermediul cuvîntului-cheie, centrul de greutate al creațiilor ca atare. În altele, *muntele* are alte semnificații : măreția idealurilor și gîndurilor poetului, eternitatea,

veșnicia, povara morală purtată de poet prin viață, formele uriașe ale existenței terestre, precum și multe alte sensuri, în poezii ca : *Psalmi, Vînt străin, Altădată, Mirele, La treabă, Moartea-n vatră, Natură moartă, Haruri* etc. Pornind de la un caz concret, o anume poezie, profesorul poate extinde discuțiile cu elevii, demonstrîndu-le, cu alte exemple din lirica argheziană, bogăția semantică dobîndită de termenul respectiv în creația acestui mare artist al cuvîntului.

Elevii înșiși ar putea descoperi, prin muncă independentă, bogăția semnificațiilor dobîndite de un cuvînt-cheie, în traiectoria lui, de-a lungul întregii creații lirice a unui poet, sau să descifreze procesul de metamorfozare, de simbolizare prin care trece un termen într-o poezie dată. Aceasta ar contribui, pe de o parte, la dezvoltarea capacității elevilor de investigație în opera scriitorilor, iar pe de altă parte, la dezvoltarea simțului limbii, a puterii lor de receptare a semnificațiilor unor opere, precum și la formarea convingerii că limba română poate dobîndi o mare bogăție de sensuri în cadrul literaturii artistice, atunci cînd ea este folosită de marii artiști ai cuvîntului. Ar fi, în același timp, o cale de îmbogățire a limbajului propriu al elevilor, a posibilităților lor de a se exprima literar și sugestiv. S-ar mai putea da, ca exerciții de muncă independentă, *prin descoperire,* ierarhizarea lexicului poetic într-o poezie lirică după valorile semantice și funcțiile stilistice, după ponderea cuvintelor în exprimarea mesajului, în făurirea imaginilor, sesizînd motivarea folosirii cuvintelor în funcție de un conținut de gîndire pe care îl exprimă.

3. **Utilizarea metodei prin descoperire în analiza literară**

Luăm, în acest caz, ca bază de discuție poezia *Testament* de T. Arghezi, prevăzută în programa școlară pentru analiză literară.

În cadrul lecțiilor anterioare despre activitatea literară a lui T. Arghezi, elevii au dobîndit unele cunoștințe cu privire la opiniile poetului despre arta cuvîntului, despre propria sa tehnică creatoare în versuri. Astfel că elevii pot să recepteze fondul de idei din această poezie, precum și aspectele particulare ale artei scriitorului. În explorarea fondului de idei și a resurselor artistice ale poeziei *Testament*, se poate renunța, dacă se consideră oportun, la metoda clasică a analizei pe *unități-logice* și adopta alte metode, care să stimuleze mai mult gîndirea elevilor, capacitatea lor de investigare și descoperire a ideilor, precum și participarea lor mai activă la dezbaterea problemelor aduse în discuție.

Varianta I — Profesorul formulează cîteva *întrebări-problemă* cu privire la conținutul și forma poeziei, pe care le pune, succesiv, în discuția întregului colectiv de elevi :

1) Definirea semnificației titlului poeziei *Testament.*
2) Cum se configurează cultul strămoșilor în poezie.
3) Formularea mesajului social al poeziei.
4) Relevarea naturii limbajului poetic arghezian. Valorile lui stilistice.
5) Reliefarea luptei perseverente și îndelungate a poetului cu cuvîntul pentru desăvîrșirea operei artistice.
6) Interpretarea versurilor care reflectă estetica urîtului în arta argheziană.
7) Explicarea versificației.

La prima întrebare-problemă, elevii pot să descopere răspunsul pornind de la versurile: „Nu-ți voi lăsa drept bunuri după moarte / Decît un nume adunat pe-o carte" ; „Și care tînăr să le urci te-așteaptă / Cartea mea-i, fiule, o treaptă, / Așeaz-o cu credință căpătîi. / Ea e hrisovul vostru cel dintîi, / Al robilor cu saricile, pline / / De osemintele vărsate-n mine".

Cea de-a doua întrebare-problemă este pregnant implicată în versurile : „Am luat cenușa morților din vatră / Șiam făcut-o Dumnezeu de piatră, / Hotar înalt cu două lunci pe poale, / Păzind în piscul datoriei tale". Poetul face din cultul strămoșilor un adevărat idol, care veghează la împlinirea datoriei de către urmași față de generațiile anterioare de iobagi. Este ceea ce altădată erau Larii, zeii căminului.

Mesajul poeziei, descoperindu-se, treptat, din toate versurile, își găsește și aici o splendidă expresie.

Cea de-a treia întrebare-problemă, care vizează descoperirea mesajului poeziei, se rezolvă descifrînd, în fiecare expresie, în fiecare vers, ceea ce vrea să comunice poetul, culminînd cu ultima strofă în care poetul exprimă direct, fără înconjur, ideea că în adîncul versurilor lui „zace mînia bunilor mei".

Acesta ar constitui primul strat ideatic al poeziei.

La cea de-a patra întrebare-problemă, baza discuției și rezolvării ei ar putea-o constitui versurile : „Din graiul lor cu-ndemnuri pentru vite / Eu am ivit cuvinte potrivite". S-ar mai putea face apel, cu acest prilej, și la alte mărturii ale poetului cu privire la izvorul principal al limbajului său poetic, adică la limba strămoșilor lui din „Gorjul de piatră", atît de frecvente în articolele publicate de-a lungul deceniilor. Util este, în dezbaterea acestei probleme, să se ilustreze, pe text, chiar în această poezie, concordanța dintre cele afirmate de poet și practica sa scriitoricească, exemplificîndu-se cu

expresii, ca : rîpi, gropi, adînci, brînci, căpătîi, robilor, sapă, brazda, plăvani, sudoarea, graiul etc...

La cea de-a cincea întrebare-problemă, de asemenea, unele versuri din poezie ar putea fi luate ca punct de pornire în formularea răspunsului : „Şi, frămîntate mii de săptămîni, / Le-am prefăcut în versuri şi-n icoane. / Făcui din zdrenţe muguri şi coroane".

Ideea muncii îndelungate cu cuvîntul a revenit frecvent în publicistica argheziană, fiind una din coordonatele fundamentale ale tehnicii sale artistice. Este necesar, ca atare, să fie folosite citate în acest sens din articolele lui T. Arghezi. (Pentru dezvoltarea acestei idei, ca şi a celor de la punctele anterioare, se poate folosi lucrarea *Valori artistice argheziene* de Al. Bojin, apărută în anul 1971, Editura didactică şi pedagogică, Bucureşti.)

La cea de-a şasea întrebare-problemă, elevii trebuie să dea o largă interpretare mai întîi versurilor : „Din bube, mucegaiuri şi noroi / Iscat-am frumuseţi şi preţuri noi", în care se reflectă o întreagă concepţie despre artă a lui Tudor Arghezi. Problema esteticii urîtului, fiind de importanţă cardinală în arta argheziană, trebuie amplu discutată, făcîndu-se referiri la arta lui Ch. Baudelaire, poet francez care l-a influenţat pe T. Arghezi, precum şi la alţi poeţi, care au produs o adevărată revoluţie, sub acest raport, în arta scrisului în sec. al XIX-lea în Franţa. De asemenea, este necesar să se arate reacţia calofililor de la noi, între cele două războaie mondiale, la publicarea unor poezii ca *Blesteme* sau *Flori de mucigai* de T. Arghezi.

În clarificarea problemelor se pot folosi unele citate din scrierile lui G. Călinescu : *Tudor Arghezi* (Note), „Sinteza", an I (1927), nr. 3—4 (iunie—iulie), p. 1—4 ; *Tudor Arghezi : Studiu critic,* Iaşi, colecţia „Jurnalul literar", 1939, p. 60. Eugen Lovinescu : *Istoria literaturii române contemporane,* 1900—1937, p. 186, precum şi din lucrările altora, care, în general, au arătat că subiectul în artă şi limbajul nu sînt pornografice, ci numai lipsa de talent este singura pornografie în artă. Cu acest prilej, se poate clarifica şi latura „modernistă" a creaţiei argheziene.

Mai amplă discuţie se cere a fi angajată pentru elucidarea *celei de-a şaptea întrebări-problemă,* privind versificaţia poeziei. În acest context, trebuie să se ilustreze, cu exemple concrete, cum evoluează versificaţia argheziană, pe etape, cum se duce lupta între versul tradiţional, clasic şi versul liber în creaţia lui T. Arghezi de-a lungul deceniilor, cu predominanţa unuia sau altuia dintre aceste două tipuri de versuri. În această perspectivă se poate analiza versificaţia

în poezia *Testament*, publicată întîia oară în fruntea volumului *Cuvinte potrivite*, în anul 1927.

La prima vedere s-ar părea că discutarea problemelor duce la fragmentarism, la eludarea principiului simultaneității analizei conținut-formă. Este necesar ca, în discuții cu clasa, profesorul să aibă permanent în vedere conjugarea ideilor din poezie cu mijloacele de expresie verbală, unitatea dialectică dintre conținut și formă să reiasă din toată dezbaterea ce are loc cu colectivul de elevi.

Aplicînd această metodă de lucru în analiza poeziei *Testament*, se descopăr multe avantaje, precum și unele dezavantaje, care însă pot fi evitate, dacă utilizarea ei este bine gîndită.

Mai întîi, profesorul nu face decît să pună în discuție unele *întrebări-problemă*, conținutul răspunsului nefiind implicat în sfera problemelor, după cum nici indicarea versurilor din poezie, de la interpretarea cărora urmează să se pornească la clarificarea soluțiilor. Conținutul a ceea ce e de învățat nu este dat, elevii trebuind *să-l descopere* prin investigare personală în text. S-ar putea spune că este o muncă proprie, independentă a elevilor, în cadrul căreia ei sînt supuși unui evident efort de gîndire, atît în selectarea versurilor corespunzătoare cît și în interpretarea lor, folosindu-se de cunoștințele dobîndite anterior în acest sens. Pe primul plan apare, în acest caz, preocuparea pentru dezvoltarea capacității de investigare și interpretare a elevilor, de căutare a soluțiilor unor probleme. Intervențiile profesorului, pe parcurs, sînt laconice, mai mult sub formă de întrebări diriguitoare, de indicații metodologice și de reamintire a unor cunoștințe dobîndite anterior despre creația lui T. Arghezi, în strînsă legătură cu ideile din *Testament*.

În urma dezbaterii fiecărei probleme cu întreaga clasă, profesorul este dator să vină cu precizările și completările necesare, determinate de măsura în care elevii au reușit sau nu să elucideze *problemele*.

De fapt, în aplicarea aici a *metodei prin descoperire*, nu avem de-a face cu o descoperire autentică, ci cu o descoperire a unor relații între cunoștințele noi pentru elevi și cele însușite de ei anterior, un transfer realizat în cadrul asimilării materialului predat ca o nouă învățare. Elevii au, pînă la această dată, destule cunoștințe despre T. Arghezi, din studierea capitolelor anterioare, care alcătuiesc prima parte a predării monografice a acestui scriitor în școală. Pentru știința ca atare, ideile descoperite de elevi în cadrul lecției nu sînt noi, ci sînt noi pentru ei, aflîndu-le printr-o intensă activitate intelectuală, de descoperire, interpretare și definire, în acest caz, a ceea ce se cheamă esența crezului artistic arghezian.

Ceea ce s-ar putea obiecta acestei metode este faptul că elevii sînt puşi în faţa unor *întrebări-problemă* formulate de-a gata de profesor. Cum însă poezia *Testament* implică unele dificultăţi în interpretarea ideilor de către elevi, cum problemele formulate nu includ şi soluţiile şi nici căile de descoperire a lor, acestea rămînînd să fie rezolvate de elevi, considerăm că metoda poate fi folosită cu succes în analiza literară a unor opere complexe, cum este cea de faţă, precum şi a altora, ca : *Luceafărul* sau *Scrisoarea III* de M. Eminescu, nuvela *Alexandru Lăpuşneanul* de C. Negruzzi, comedia *O scrisoare pierdută* de I. L. Caragiale etc.

Făcînd apel la gîndirea elevilor, dezvoltîndu-le capacitatea de investigare, de descoperire prin eforturi intelectuale personale, stimulînd interesul şi curiozitatea lor ştiinţifică, emulaţia dintre ei, *metoda prin descoperire, problematizînd,* duce inevitabil la accentuarea caracterului formativ al studiului literaturii în şcoală, la formarea tineretului pentru receptarea conştientă a fenomenului literar.

Varianta a II-a. În analiza poeziei *Testament* s-ar putea folosi cu succes şi metoda *lucrului în grup.* Cele *şapte probleme* ar putea fi repartizate la şapte grupuri constituite din 4—5 elevi, după componenţa clasei. Fiecare grup (analizînd problema respectivă, elevii consultîndu-se între ei în cadrul grupurilor) răspunde, cînd îi vine rîndul, în ordinea problemelor puse în discuţie, cît mai complet. Organizarea grupurilor, constituirea lor, dirijarea lor depinde de natura şi scopul lecţiei, de structura clasei, de preferinţele şi înclinaţiile elevilor, de afinităţile dintre ei, de dificultăţile generate de abordarea problemelor etc. Un elev din fiecare grup răspunde în numele celorlalţi, problema urmînd a fi discutată apoi cu întreaga clasă.

Metoda lucrului în grup în atare situaţie are avantajul că duce la adîncirea problemelor, însă se ştie pericolul ca elevii să rămînă adeseori cu cunoştinţe fragmentare despre tema dată, despre problema de care se ocupă fiecare grup. În această situaţie, este necesar ca profesorul să acorde o îndrumare prudentă, evitîndu-se excesul atît în asistenţa din partea profesorului, cît şi lipsei totale a acesteia.

Pentru evitarea cunoaşterii fragmentare a temei de către elevi, profesorul are datoria de a antrena, de fiecare dată, toţi elevii în discutarea fiecărei probleme, în urma expunerii făcute de liderii grupurilor, şi de a contura fiecare problemă într-atît, încît fiecare elev s-o reţină într-o măsură suficientă.

Folosirea acestei metode reduce considerabil activitatea de audiere şi memorare în favoarea efortului de gîndire, printr-o mai mare independenţă în munca elevilor. Aceştia dobîndesc astfel sen-

timentul de încredere în forțele lor proprii, în capacitatea lor de investigare și rezolvare personală a curiozității științifice.

Varianta a III-a. Poezie de importanță primordială în lirica argheziană, *Testament* solicită eforturi deosebite din partea elevilor pentru a fi pe deplin înțeleasă. De aceea, s-ar mai putea organiza o activitate complexă, folosind și altfel *metoda lucrului în grup,* prin organizarea clasei în grupuri de 4—5 elevi, cărora să li se distribuie problemele de studiu în prealabil, iar în ora sau orele destinate analizei literare în școală, grupurile de elevi să prezinte rezultatele cercetărilor efectuate între timp, acasă, prin muncă independentă, în vederea dezbaterilor în clasă.

Pentru o poezie ca aceasta, programatică și cu multe probleme fundamentale ce țin de ideologia și tehnica artistică a lui T. Arghezi, un studiu prealabil, îndelungat, după indicațiile profesorului, prin consultarea unor lucrări de specialitate, este, în anumite condiții, calea cea mai eficientă pentru a-i face pe elevi să pătrundă prin cercetare proprie esența crezului artistic arghezian, așa cum se configurează în această poezie.

S-ar putea, deci, repartiza cele șapte probleme menționate mai sus grupurilor de elevi pentru studiu independent. Profesorul indică *întrebările-problemă,* recomandă bibliografia, accesibilă și oportună, dă îndrumări cu privire la modalitatea investigațiilor și elaborarea concluziilor. Se vor avea în vedere, la organizarea elevilor în grupuri, mai multe criterii : preferințele lor față de probleme, preferințele în asocierea în grup, înclinații, eventual posibilități de documentare, apropieri teritoriale în ceea ce privește situarea domiciliilor lor, posibilități intelectuale. Este total greșită, în atare împrejurări, constituirea grupurilor numai după situația lor apropiată în bănci, în clasă.

În ora de curs, grupurile de elevi, prin unul sau altul dintre membrii lor, expun rezultatele cercetărilor colectivelor. Fiecare expunere trebuie însă considerată ca bază de discuție pentru întreaga clasă, și nu ca o comunicare exhaustivă, definitivă, care trebuie însușită ca atare. Întreaga clasă trebuie să-și însușească problemele în mod conștient, nu doar prin memorarea unor idei prezentate de fiecare grup. Profesorul intervine cu precizările și completările necesare pentru a da elevilor prilejul cunoașterii exacte și adîncite a noțiunilor respective. Oricum, ora de curs trebuie să aibă ținuta unui seminar, și nicidecum a unei sesiuni de comunicări fără discuții și concluzii. Rolul profesorului este hotărîtor în reușita acțiunii, de la formularea *întrebărilor-problemă* și organizarea elevilor în grupuri, pînă la concluziile pentru fiecare problemă dezbătută. Altfel, elevii, preo-

cupaţi de problemele pe care le-au avut pentru cercetare şi expunere, riscă să rămînă cu cunoştinţe incomplete, fragmentare.

Într-o asemenea situaţie, se ridică însă o problemă foarte importantă — *aceea a aprecierii cunoştinţelor.*

Liderii grupurilor prezintă rezultatul activităţii grupurilor din care fac parte. Discuţiile din clasă s-ar putea să fie neconcludente uneori cu privire la pregătirea elevilor în acest sens. Profesorul trebuie să vegheze cu multă grijă să nu dea note necorespunzătoare unor elevi care înfăţişează munca altora, să manifeste atenţie la discuţii, să supravegheze, cît este posibil, munca individuală prealabilă în grupuri, pentru a evalua în mod real efortul şi competenţa fiecăruia.

De asemenea, să ştie din timp, eventual, cît durează fiecare expunere, spre a se putea acorda fiecărui grup timpul necesar de expunere şi pentru a nu depăşi timpul afectat prin programă analizei totale a poeziei. Dozarea timpului pentru expuneri şi dezbateri, pentru completări şi concluzii este, de asemenea, o latură foarte importantă a organizării muncii după această metodă, pentru a asigura maximă eficienţă lecţiei.

LECŢIA DESPRE „ARTA SCRIITORULUI".

AL. BOJIN

A. I. În conformitate cu programele școlare, manualele didactice conţin un capitol special, spre finalul prezentării monografice a marilor scriitori, intitulat de obicei „Arta scriitorului". Se impun, din capul locului, unele precizări metodologice în legătură cu modul de ţinere a acestei lecţii. În practica profesională, această lecţie este considerată uneori drept o lecţie de încheiere a prezentării monografice a unui scriitor. De fapt, ea trebuie să preceadă lecţia de încheiere, în care se recristalizează personalitatea artistică complexă a scriitorului, se reproiectează, în liniile ei dominante, activitatea creatoare a autorului studiat, se fixează locul, pe plan tematic și valoric, în dezvoltarea literaturii române și universale, se fac delimitări, se stabilesc filiaţii, diferenţieri, categorisiri etc.

Lecţie penultimă, deci, a suitei de lecţii ce alcătuiesc monografia didactică a unui scriitor, „arta scriitorului" are menirea de a sintetiza, pe linia esenţelor, ceea ce s-a relevat, sub acest raport, în analizele literare anterioare ale unor opere și, în același timp, de a completa cu noi elemente imaginea „artei" respectivului scriitor, de a-i ajuta pe elevi să cunoască tehnica artei scriitorului, trăsăturile majore ale artei lui, notele specifice, particulare, aspectele care-l deosebesc, din acest punct de vedere, de alţi scriitori, elementele care contribuie la individualizarea artei lui, la subiectivizarea „artei cuvîntului" în creaţia unui scriitor.

Realizarea optimă a acestor lecţii face ca elevii să dobîndească o imagine conturată și vie asupra unui scriitor, să-și îmbogăţească și să-și sistematizeze cunoștinţele despre modalităţile artistice specifice de abordare a problemelor de bază, îi ajută să cunoască adevărata *personalitate artistică* a scriitorului.

Utilitatea acestor lecţii se justifică prin faptul că analizele la obiect care se efectuează pe baza prevederilor programei școlare sînt insuficiente pentru elucidarea problemei atît de complexe a artei unui mare scriitor. Oricît de reprezentative ar fi operele studiate în clasă, ele nu pot totuși însuma, decît în cazuri rare, tota-

litatea trăsăturilor artistice caracteristice întregii activităţi creatoare a figurilor proeminente ale literaturii române. Cum ar putea să-şi facă cineva o imagine clară şi întreagă asupra artei lui T. Arghezi, spre exemplu, numai pe baza analizei a trei poezii, prevăzute în programele şcolare : *Testament*, *Belşug* şi *De ce-aş fi trist ?* Oricît ar fi de revelatoare aceste poezii, ele nu pot dezvălui totuşi integral tainele marii arte argheziene. Pe lîngă aceasta, un scriitor de talia lui T. Arghezi, culminantă personalitate a liricii româneşti din secolul al XX-lea, mare prin uriaşele sale resurse şi modalităţi artistice de expresie atît de originale şi noi, este greu accesibil elevilor, iar o lecţie specială despre „arta cuvîntului" în creaţia sa este imperios necesară şi ea trebuie să fie edificatoare. Problema se pune la fel şi pentru alţi mari scriitori, precum : M. Eminescu, I. L. Caragiale, Ion Creangă, Mihail Sadoveanu etc.

Utilitatea acestor lecţii se mai justifică şi prin aceea că generaţiile de elevi au datoria să cunoască temeinic felul cum marii noştri scriitori au izbutit să exploreze, să cultive şi să valorifice geniul limbii româneşti, cum au ştiut să înaripeze verbul românesc, să asocieze cuvintele, fiecare dintre ei, într-un fel anume, personal, spre a da naştere capodoperelor literaturii româneşti, prin intermediul cărora şi-au manifestat atitudinea în faţa vieţii, au dat glas propriilor sentimente şi gînduri sau au proiectat artistic idealurile societăţii umane.

Nu o dată se constată însă că aceste lecţii se ţin, în practica cotidiană la catedră, în mod sumar, cu unele consideraţii generale, neconvingătoare. Adeseori se înşiruie, pe baza unor liste în prealabil întocmite, cîteva însuşiri, mai rar şi nu întotdeauna fericit exemplificate. „Exemplele", „decupate" din texte şi prezentate în cadrul lecţiilor, ca nişte piese de arhivă, cu o viaţă proprie, de-sine-stătătoare, sînt înfăţişate fără punerea în lumină a deplinătăţii funcţiilor lor stilistice, fără valoarea lor artistică integrate în context.

Reuşita acestor lecţii cere un temeinic studiu al lucrărilor de specialitate şi al creaţiilor scriitorilor respectivi, însoţit de consemnări, selectări, ierarhizări, exemplificări, pentru a asigura ilustrarea substanţială a aspectelor artistice esenţiale ale operelor în discuţie.

De asemenea, se mai cere ca profesorul de specialitate să fie înzestrat cu ascuţită intuiţie şi sensibilitate artistică, să aibă o solidă cultură artistică, o educaţie a bunului gust artistic, spre a putea înţelege profund frumosul, în diversele lui ipostaze în domeniul literaturii. K. Marx spunea în acest sens : „Dacă vrei să te bucuri de artă, trebuie să fii un om cu cultură artistică". Parafrazînd, s-ar

putea afirma: „Dacă vrei să comunici fiorul artei în predarea literaturii, trebuie să ai o temeinică cultură artistică".

Pentru cerințele școlii de cultură generală, este necesar ca, din multitudinea aspectelor artistice, să fie selectate un minimum de elemente, care să reprezinte chintesența artei unui scriitor, predominanțele artei lui, particularitățile sale artistice, ilustrate nu statistic, ci în textele în care sînt încorporate, pentru că numai astfel este posibilă reliefarea plenară a potențelor lor expresive. Căci arta scriitorului nu poate fi pusă în lumină decît în organică corelație cu conținutul operei, așa cum sufletul nu poate exista fără corp, nici corpul nu poate supraviețui fără suflet.

Estetica marxist-leninistă consideră arta drept o înfățișare creatoare a realității de pe poziția unei atitudini active, eficiente a artistului față de viață. Ca atare, este eronat să se reducă întregul specific al artei la forma artistică, fiindcă arta autentică, forma, nu este un scop în sine și nu poate deci constitui o bază pentru explicarea particularităților specifice ale creației artistice. Arta, depinzînd așadar de conținutul pe care-l exprimă, nu poate fi redusă, în cadrul acestor lecții, la o viziune simplistă, la înșiruirea pur și simplu a cîtorva procedee și mijloace artistice mai frecvente în creația scriitorului. *Conceptul de artă* trebuie privit, în cadrul acestor lecții, în plenitudinea și diversitatea fațetelor lui, iar metodologic se cere a fi analizat ca o parte integrată, infuză în creația literară, născută din conținut și subordonată conținutului de idei al operei.

Tudor Vianu a arătat permanent că arta înseamnă fond și formă, conținut și mijloace, teme și procedee, ce anume reprezintă artistul și cum o face el, întrucît conținutul și procedeele, temele și mijloacele alcătuiesc o unitate indisolubilă. „Cum orice formă are un cuprins și orice cuprins apare numai într-o formă, este limpede că studiul acesteia din urmă nu poate fi întreprins decît în funcție și în legătură cu conținuturile pe care le cuprinde și le transmite", precizează Tudor Vianu (*Arta lui Hugo*, în *Probleme de stil și artă literară*, 1955, p. 147).

Dar, prin efectuarea acestor lecții, se mai urmărește un scop, și anume, în afara celui de *cunoaștere a artei scriitorului*, acela al educării *gustului artistic al elevilor*, influențînd, din acest punct de vedere, formarea lor în spiritul perceperii frumosului artistic, educarea lor în spiritul discernerii valorii de nonvaloare, a esenței artei, proprie unui scriitor, deosebită prin întreaga ei natură de a celorlalți scriitori. Astfel, lecțiile consacrate acestei teme contribuie la realizarea educației estetice, componentă organică a operei de educare a școlarilor. Înțelegînd „arta scriitorului", cunoscînd-o în sub-

straturile ei potenţiale, refăcînd şi retrăind procesul de creaţie a operelor literare, elevii dobîndesc o educaţie mai largă, mai complexă decît cea estetică. Devenind astfel mai apţi să perceapă mesajul creaţiilor literare, semnificaţiile lor, influenţa literaturii asupra elevilor este mai puternică, uneori covîrşitoare. Ca atare, capacitatea cognitivă a literaturii nu poate fi înţeleasă dacă nu avem în vedere scopul educativ al cunoaşterii artistice, iar rolul artei ca activitate practică poate fi lămurit pînă la capăt numai în legătură cu conţinutul ei spiritual, ideologic. Nefiind o imitare pur şi simplu a realităţii, ci o recreare a ei în imagini artistice, arta literară presupune un proces individual, original de prezentare a realităţii. Tocmai acest proces creator, personal, original trebuie reconstituit, dezvăluit şi demonstrat în esenţele lui, în lecţiile consacrate „artei scriitorului".

II. Pentru ilustrarea modului de desfăşurare a unei lecţii despre „arta scriitorului", considerăm util să exemplificăm aceasta prin „arta scriitorului Tudor Arghezi", a cărui predare de către profesor şi înţelegere de către elevi implică eforturi mai mari decît pentru cunoaşterea, sub acest raport, a altor scriitori. Se pune de la început întrebarea : Ce se urmăreşte, în cazul de faţă, prin această lecţie ? Ea urmează după studiul evoluţiei scrisului arghezian, după definirea universului poetic al marelui poet, după clarificarea problematicii operei lui T. Arghezi, după analiza cîtorva poezii de primă valoare din ansamblul operei sale, după comentarea unor proze, pamflete etc. Caracterul sintetic al lecţiei despre arta argheziană obligă la reîmprospătarea cunoştinţelor elevilor despre arta acestui scriitor, relevate cu prilejul analizelor anterioare ale poeziilor prevăzute în acest sens în programa şcolară, obligă la completarea acestor cunoştinţe cu altele caracteristice întregii creaţii, la fixarea unor aspecte esenţiale ale artei lui, care trebuie explicate şi exemplificate numai la obiect, pe texte.

III. Întrucît predarea unei lecţii despre „arta scriitorului" presupune o cuprindere sintetică foarte organizată a multor idei şi a unui bogat material ilustrativ, o riguroasă ordine în dispunerea elementelor ce urmează a fi expuse, considerăm că, indiferent de gradul de pregătire a profesorului şi de experienţa pe care o are în activitatea la catedră, la toate lecţiile de acest gen este necesară întocmirea unui plan detaliat, complex, în care să se consemneze, în cele mai mici amănunte, întreaga expunere : problemele abordate şi ordinea lor, exemplele din texte pe care le aduce spre a demonstra

sugestiv considerațiile, detaliile mai semnificative, capabile să ilustreze anumite laturi artistice ale creației, citate din mărturisirile scriitorului despre artă în general, ori despre propria lui artă, citate edificatoare din unele exegeze, eventual manuscrise, compararea variantelor operelor literare etc. Numai din memorie nu se poate ține o astfel de lecție. Altfel, în mod inevitabil, se ajunge la haos în expunere, la considerații generale ori la exemplificări întîmplătoare și neconvingătoare, la expuneri incapabile să pună în lumină reală personalitatea artistică a scriitorilor.

Desfășurarea lecției se bazează pe un continuu dialog între profesor și elevi, fără să se aștepte totul de la elevi, cu timp consumat în mod inutil pentru descoperirea ad-hoc a exemplelor, pentru formularea caracteristicilor artei scriitorilor. Totul să decurgă printr-o solicitare permanentă a clasei, și totuși cu masiva și organizata contribuție a profesorului în clarificarea și reliefarea aspectelor esențiale ale artei scriitorului. Este necesar ca elevii să aibă cu ei în clasă operele scriitorului respectiv, urmărind pe text problemele și completînd ei înșiși cu alte exemplificări. Adică elevii să fie *continuu* activizați în demonstrarea și ilustrarea fațetelor artei scriitorilor, să li se creeze mereu *probleme*, să li se trezească interesul și curiozitatea în *descoperirea* aspectelor și elementelor caracteristice.

Prezentăm mai jos planul lecției despre „*Arta lui T. Arghezi*".

1) — *Cîteva precizări cu privire la crezul artistic arghezian :*

— citarea unor păreri autorizate, publicate de-a lungul timpului, despre arta lui T. Arghezi ;

— citate edificatoare din articolele lui T. Arghezi despre arta cuvîntului ;

— menționarea influențelor mai importante exercitate asupra lui T. Arghezi, venite din partea lui M. Eminescu, Ch. Baudelaire, precum și pe linia curentelor literare din epocă : simbolism, modernism, tradiționalism, reflectate, într-o anumită măsură, în arta argheziană.

2) — *Originalitatea marii arte argheziene, spiritul novator al creației sale artistice :*

— puternica personalitate artistică argheziană, manifestată în secolul al XX-lea, despărțind lirica românească dintre cele două războaie mondiale de influența eminesciană ;

— respingerea oricărei tendințe din partea vreunei personalități artistice ori din partea vreunei ideologii literare din epocă de a și-l subordona pe T. Arghezi sub raportul orientării ideologico-literare și creației literare ;

— corespondența perfectă dintre conținut și forma de exprimare în creația argheziană.

3) — *Lexicul poetic arghezian :*

a) *Proveniența lui ;* compartimentele limbii naționale din care poetul își selectează creator lexicul poetic ;

— preferințe, frecvențe, particularități fonetice ;

— proprietăți și caractere ale lexicului arghezian.

b) *Lexicul figurat :*

— capacitatea poetului de a insufla cuvintelor o altă viață în context ;

— *expresiile figurate : epitetul ;* categoriile gramaticale care dobîndesc valori epitetice în opera lui Arghezi ; epitetul rar ; epitetul binar ; lanțul de epitete ; epitetul antepoziționat, postpoziționat, determinatul între epitete ;

— *comparația ;* elementele lexicale la care face apel poetul pentru comparații ; valorile artistice ale comparației ;

— *metafora ;* definirea metaforei raportată la comparație ; unele teorii despre metaforă ; bogăția expresiei metaforice în opera lui Arghezi, multiplele ei categorii : plasticizante, revelatorii ; de diminuare sau domestică etc. ;

— *greșele metaforice ;*

— *simbolul arghezian ;* deosebirea simbolului de metaforă ; metafora-simbol ; procesul de simbolizare a expresiei în lirica argheziană.

c) *Asocierea expresiilor :* efectul artistic al asocierilor neașteptate, de cuvinte uneori contrastante ca sens, în scrisul arghezian ; forme specifice de asocieri de cuvinte în opera lui T. Arghezi.

4) — *Unele procedee artistice :* parataxa, construcția polisindetică, anafora și epifora ; deplasările topice ; efectele artistice ale acestor construcții stilistice ;

— elipsa de gîndire, elipsa de exprimare ;

— probleme de sintaxă poetică.

5) — *Versul arghezian ;* lupta între versul tradițional și versul liber în evoluția liricii argheziene ;

— etape și momente cu predominarea unuia sau altuia dintre cele două feluri de versuri (1896—1898 ; 1904—1927 ; 1933—1936 ; 1937—1944 ; 1944—1967) ;

— distingerea valorii artistice a versurilor în funcție de structura lor ;

— rima, categoriile și valorile ei, atitudinea teoretică și practică a poetului față de problemele rimei, valorificarea ei în poezii ;

— alte elemente prozodice ; concordanța dintre ele și pulsul interior al poetului în momentele creației.

6) — *Alte aspecte ale artei argheziene :* arta portretistică, arta peisagistică ; valorile artistice ale pamfletului arghezian ; particularități artistice ale prozei argheziene, genul scurt ; tableta.

7) — *Calitățile stilului arghezian* : stil concentrat, sintetic ; mare economie în limbajul poetic arghezian.

8) — *Ecouri argheziene* în lirica dintre cele două războaie mondiale (ex. Ilarie Voronca, avangardiștii în general etc.), precum și în lirica actuală ; influențele lui T. Arghezi în publicistica românească.

9) — *Teme pentru compoziție* :

1. Natura, caracterele și valorile artistice ale lexicului poetic arghezian.
2. Procedee stilistice caracteristice în opera argheziană.
3. Evoluția versului arghezian.
4. Aspecte esențiale ale stilului arghezian.
5. Simbolistica argheziană.
6. Expresia figurată și implicațiile ei artistice.
7. Virtuțile artistice ale pamfletului arghezian.—

10) — *Lucrări utilizate în timpul lecției* :

1. — *Opera poetului* :

— *Poezii* — 2 vol. de T. Arghezi, ediția 1966 (ultima îngrijită de autor).

— Volumul de pamflete și reportaje.

— Volumele : *Poarta neagră, Icoane de lemn, Tablete din Țara de Kuty, Lina* etc.

2 — Studii cu preocupări speciale asupra artei argheziene.

3 — Manuscrise, facsimile — pentru demonstrarea muncii scriitorului cu cuvîntul.

4 — Compararea variantelor poeziilor lui T. Arghezi de la publicarea lor în periodice pînă la ultimele ediții, demonstrînd continua și neobosita strădanie a scriitorului pentru desăvîrșirea artei lui, chiar după publicarea lor de mai multe ori în presă și în volume.

5 — Colecția *Bilete de papagal* — pentru a demonstra preferința scriitorului pentru genul scurt în publicistică sau colecții de periodice mai recente, în care T. Arghezi publica, în ultimii ani ai vieții, tablete.

IV. *Unele îndrumări metodologice*

1. Pentru înțelegerea specificității și valorii artei lui Tudor Arghezi, este necesar poate mai mult decît în cazul altor scriitori ca, la începutul acestei lecții, să se definească liniile principale ale crezului artistic arghezian, în lumina căruia creația sa devine mai ușor accesibilă, coordonatele majore ale artei cuvîntului la T. Arghezi se proiectează mai clar și pot fi relevate mai precis. Pornind de la faptul că T. Arghezi a scris, începînd din anul 1904

(în revista *Linia dreaptă*) și pînă în anul 1967, peste 120 de articole despre arta literară, despre tehnica artistică, despre lupta cu cuvîntul în creația literară, se pot selecta unele citate mai concludente din articolele sale (3—4 la număr), din care să reiasă concepția realistă a scriitorului despre arta literară, munca sa perseverentă cu cuvîntul, concentrarea stilului, concepția scriitorului despre renovarea limbajului poetic, alegerea și asocierea cuvintelor, diversitatea sectoarelor limbii naționale din care-și selectează cuvintele, influențele străine asupra limbajului poetic arghezian (Eminescu, Macedonski, Baudelaire, Mallarmé etc.), opinia scriitorului despre limba neaoșă, neologisme, provincialisme, despre folclor, despre poezie în genere etc. (Vezi bibliografia acestor articole în lucrarea citată). De asemenea, tot în prima parte a lecției, ar fi edificatoare, pentru descrierea structurii artei lui T. Arghezi, unele citate mai sugestive și autorizate (vezi bibliografia despre T. Arghezi), pentru punerea în lumină a aspectelor, meritelor și locului creației acestui mare artist al cuvîntului în dezvoltarea literaturii românești, în ierarhia valorilor literaturii românești.

Atît considerațiile asupra opiniilor lui T. Arghezi despre arta literară, cît și aprecierile criticilor și istoricilor literari despre opera sa creează, la începutul lecției respective, ambianța, platforma spirituală de pe care se poate porni în acțiunea de relevare și sistematizare a reliefurilor artei acestui mare scriitor.

2. Ceea ce trebuie subliniat în mod deosebit este mai ales *originalitatea* artei argheziene, **lupta poetului pentru** *revoluționarea* limbii, pentru *spargerea* canoanelor limbii și artei tradiționale, spiritul de *inovare* a artei literare românești. Ar trebui, de asemenea, **amplu explicată acea estetică a urîtului, „mistica“** verbală la T. Arghezi, *„aplicația manufacturieră“* în prima etapă a evoluției lui scriitoricești, ideea inspirației în a doua etapă. (Se pot cita cu succes articolele publicate de T. Arghezi : *Hagi Tudose,* de B. Delavrancea, „Viața românească“, 1912, nr. 11—12 ; *Cum se scrie românește,* „Cugetul românesc“, 1922, 1 februarie ; *Literatura nouă,* „Cugetul românesc“, 1922, luna mai ; *Scrisoare cu tibișirul,* „Lumea“, 1924, 21 decembrie ; *Ars poetica,* „Adevărul literar și artistic“, 1927, 18 decembrie ; *Dintr-un foișor,* „Revista Fundațiilor“, 1941, 1 decembrie ; *Talentul meu,* în volumul *Lume veche, lume nouă,* Editura tineretului, 1968, p. 324—325 ; *Despre arta literară,* „Luceafărul“, 1958, 1 decembrie ; poeziile : *Testament, Rugă de seară, Vraciul, Flori de mucigai, Cuvînt, Un cîntec, Cuvinte stricate, Iată, sufletule, Ia aminte*).

Se mai poate arăta prin exemple din orientarea și atitudinea sa fățișă, publică faptul că scriitorul nu a admis niciodată să suporte tirania vreunei ideologii literare, manifestîndu-și permanent și perseverent independența de scriitor. De aici locul lui foarte discutat de contemporani, între direcțiile principale de dezvoltare a literaturii române dintre cele două războaie mondiale, meritele lui de a ști să evite dilema modernism-tradiționalism, rămînînd credincios sie însuși, fapt pentru care a devenit cu timpul poet de valoare universală. Ar putea fi considerat un poet modern în filiera Baudelaire și Mallarmé, apropierea putîndu-se face numai prin preocuparea pentru desăvîrșirea formei și prin damnatism, întrucît temele și inspirațiile sînt de altă esență.

Tradiționalist este numai în măsura în care acceptă realitatea autohtonă viabilă, pe care să altoiască organic elementele noi, moderne.

3. Literatura fiind o artă a cuvîntului, în analiza literară, mai ales la creația lirică, se acordă o mare importanță limbajului poetic. La T. Arghezi această cerință se justifică îndeosebi, întrucît autorul *Testamentului*, al *Belșugului*, al *Blestemelor*, al *Florilor de mucigai*, al *Cîntării omului* este un mare artist al cuvîntului, mișcîndu-se „cu succes estetic pe cel mai întins registru al limbii române" (G. Ibrăileanu, 1926). În acest sens, trebuie să se arate elevilor, pe text, cum limba lui literară izvorăște, în primul rînd, „din graiul cu-ndemnuri pentru vite" al străbunilor lui *(Testament)*, cum din aceste cuvinte comune, uzuale, a știut să scoată „frumuseți și prețuri noi". Cu alte cuvinte, ar trebui să se arate, prin exemple concrete, integrate în poezii, natura limbajului poetic arghezian, proveniența cuvintelor, compartimentele care alcătuiesc vocabularul poetic arghezian : filonul popular, arhaismele, cuvintele religioase, neologismele, expresia argotică, expresiile care denumesc pietre prețioase, metale nobile, elemente cosmice, animale, păsări, insecte, flori etc., relevîndu-se, cu explicații teoretice, caracterul simbolic al cuvintelor în poeziile lui Arghezi. Cu acest prilej, ar fi util să se atragă atenția elevilor asupra faptului că, așa cum în personalitatea poetului coexistă două atitudini care tind, una spre înălțimi, spre lumină, cer și azur, iar alta spre adîncuri, beznă, noroi, la fel în creația sa apar, frecvent, chiar în cadrul aceleiași poezii, aceleiași strofe, poate chiar aceluiași vers, asociate, cuvinte care exprimă o sensibilitate fină, multă grație și seninătate, alături de altele dure, aspre, „țepoase", „vulgare", triviale. Este nota cea mai caracteristică a liricii argheziene, a artei sale literare. Cu privire la existența

unui limbaj „vulgar", de care s-a făcut atîta caz în trecut de „academicieni" ori de „calofili", ar fi foarte util să se explice elevilor că „Singura pornografie în artă e lipsa de talent, fără el cele mai categorice declarații patriotice sau moraliste devin obscenități estetice" (E. Lovinescu). Deci nu natura sau proveniența limbajului poetului dă dreptul la o astfel de categorisire a operei, ci lipsa ei de valoare artistică. Ch. Baudelaire spunea : „E un miraculos privilegiu al artei că oribilul, artistic exprimat, devine frumusețe și că durerea ritmată și cadențată umple spiritul cu o bucurie cadențată". În acest sens se poate și trebuie să se aducă în discuție precizarea făcută de G. Călinescu : „Nimeni astăzi nu îmbină însă într-o sinteză mai desăvîrșită inspirația largă, profundă, elementară cu nuanța măruntă și nestatornică, și mai ales nimeni nu poate fi mai trivial cu atîta suavitate și mai elevat cu mijloace așa de materiale. De aceea, socotim pe Dl. T. Arghezi drept cel mai mare poet contemporan al nostru". Aceste afirmații le făcea G. Călinescu, cu o intuiție genială, încă în anul 1927 („Sinteza", anul I (1927), nr. 3—4 (iunie—iulie), p. 1—4 în articolul *Tudor Arghezi*), cînd lua poetului apărarea împotriva denigratorilor lui pentru limbajul și viziunea din poezia *Blesteme*, pe care G. Călinescu o socotea încă de pe atunci o capodoperă a literaturii române. Caracterul limbajului arghezian se definește în special după anul 1931, odată cu apariția vol. *Flori de mucigai*, în care „arta lui Arghezi se preface în așa fel încît, formal, putem afirma că poezia argheziană autentică, lipsită de orice ecouri străine, aci începe" [...],„Cititorul necultivat în sens artistic se sperie de ele și le crede vulgare, deși raritatea și savoarea sînt însușirile lor ca și ale lui Rabelais" (G. Călinescu : *Istoria literaturii române de la origini pînă în prezent*, 1941, p. 730). E. Lovinescu, referindu-se la același aspect al limbajului poetic arghezian, afirma : „Nu se află dovadă mai strălucită de neexistența pornografiei în artă decît aceste admirabile poezii, în care expresia, în adevăr violentă și uneori vulgară, e ridicată în așa plan estetic, încît reziduul ei material dispare" (*Istoria literaturii române contemporane*, 1900—1937, p. 186). Am insistat asupra acestui aspect al limbajului poetic arghezian, întrucît, prin noutatea și formele lui, stîrnește rezerve, reacții poate în conștiința unor elevi, iar profesorul are datoria să explice fenomenul în lumina celor mai autorizate considerații făcute în acest sens în critica și istoria literaturii române.

Mai trebuie arătat și demonstrat că T. Arghezi a eliberat pur și simplu limba literară din vechi tipare academice, punînd pentru prima oară în circulație (ceea ce făcuseră în secolul trecut în Franța V. Hugo, Baudelaire, Rimbaud etc.) cuvinte „compromise", de la

„periferia" limbii naționale, din „subsolul" limbii curente, „degradate", îmbogățind și înviorînd limba literară, dîndu-i mai multă forță de plasticizare, atunci cînd conținutul anumitor realități evocate o cere.

De asemenea, mai trebuie relevate *materialitatea, concretețea* limbajului poetic arghezian, cuvintele lui parcă se înfig în „carnea" lucrurilor, parcă „mușcă" din lucruri.

Am insistat asupra acestui moment din lecție întrucît, la o lecție consacrată „artei lui Arghezi", problema naturii limbajului, aspectelor lui are nevoie de explicații substanțiale. Dealtfel, limbajul poetic trebuie explicat atent și cu grijă la lecțiile de acest gen, consacrate oricărui scriitor.

4. *Expresia figurată* are un rol cardinal în majoritatea poeziilor lui T. Arghezi. Epitetele, comparațiile, metaforele, cu toate categoriile și implicațiile lor estetice diferențiate în contexte, solicită o insistență deosebită din partea profesorului, subtilitate, intuiție și pregătire artistică, putere de discernămînt în sesizarea procesului de metaforizare a limbajului, în distingerea unor figuri poetice de altele, prin semnificațiile lor estetice, prin ponderea pe care o au în context. Poezii întregi sînt construite mai mult din lanțuri de metafore : *Parada, Viscolul, Vînt străin, Dar ochii tăi, Prigoana, Rada, Doină, Doină pe nai, Psalmi* etc. Întrucît una din caracteristicile principale ale stilului arghezian este dezvoltarea metaforică. acestei probleme de artă literară trebuie să i se acorde importanța cuvenită, întrucît expresiile figurative participă esențial la împlinirea aspirațiilor estetice ale autorului în realizarea poeziilor. În *Testament* și *Belșug*, problema capătă proporții predominante.

Analizîndu-se în clasă cu elevii, pe baza prevederilor programei, semnificația poeziilor respective nu poate fi „decodată" decît prin „decodarea" semnificațiilor abundenței metaforice și simbolistice a limbajului lor. Căci realizarea „frumuseților și prețurilor noi", „Din bube, mucegaiuri și noroi" nu a putut să aibă loc decît prin procesul de metaforizare a limbajului utilizat, căruia i-a dat o altă „înfățișare", alte înțelesuri, în urma unui îndelungat travaliu artistic de „mii de săptămîni".

5. *Asocierea expresiilor, deplasările topice* constituie, după părerea celor mai autorizate aprecieri, nota caracteristică a stilului, a artei argheziene. Tudor Vianu, analizînd deplasările topice în arta argheziană, considera că „prin deplasările cuvintelor totdeauna împreună în topica curentă, limba lui Arghezi a dobîndit un mare grad de flexibilitate, de suplețe" (*Viața Românească*, an XIII, 1960). Toate aceste caracteristici ale limbajului poetic și stilului arghezian l-au determinat pe M. Ralea să afirme în anul 1927 : „Dacă aș fi bine

înțeles, aș spune că importanța covîrșitoare (a vol. *Cuvinte potrivite)* e de natură filologică. Altfel se scria înainte de T. Arghezi și altfel se scrie astăzi“ (*Viața românească,* iunie—iulie, p. 426—440, anul 1927).

De asemenea, o mare frecvență și pondere în scrisul lui T. Arghezi au și procedeele : parataxa, construcția polisindetică, anafora, epifora, aspectele ce țin de sintaxa poetică argheziană, elipsa de gîndire, elipsa de exprimare etc.

6. *Stilului și versului arghezian,* într-o lecție despre arta poetică, trebuie să li se acorde o însemnătate deosebită.

Pe bază de text, prin exemple cu grijă alese, se pot ilustra aspecte ale stilului lui T. Arghezi, îndeosebi aspectul concentrat, sintetic.

Despre versul lui T. Arghezi, trebuie să se demonstreze, pe etape în evoluția scrisului arghezian, lupta dintre versul tradițional și versul liber, predominența unuia sau a celuilalt în anumite perioade, semnalarea unor momente clare, precum și ultima sa ars poetica — *Ia aminte,* poezie publicată în fruntea plachetei *XC,* prin care își manifesta totala adeziune la cadența și „disciplina“ versificației tradiționale.

7. Se mai pot prezenta elevilor, pentru a le oferi o imagine cît mai completă a ceea ce înseamnă arta argheziană, exemple din texte, în versuri sau în proză, de artă portretistică, peisagistică, pamfletară, polemică etc.

În final, pe linia artei cuvîntului, se poate stabili locul pe care-l ocupă T. Arghezi în lirica românească, se poate arăta că poetul și-a pus cea mai puternică amprentă pe fața liricii românești din secolul al XX-lea.

De asemenea, se mai pot arăta unele ecouri argheziene în lirica românească contemporană.

8. În general, în lecțiile despre „arta scriitorului“, indiferent de scriitorii cărora le sînt consacrate, se poate ține seama, dacă este vorba de o activitate literară în proză sau dramaturgie ori poezie epică, de următoarele obiective : arta compozițională, arta de a conduce firul subiectului, de a caracteriza personajele, modalitățile de caracterizare a personajelor, limbajul literar, mijloace de expresie figurate, elemente de sintaxă poetică, procedee artistice cu mare pondere în creațiile respective, elemente de tehnica versificației (în poezie), precum și de recomandarea de a se analiza toate elementele ce țin de arta scriitorului numai pe bază de text, în sensul relevării concordanței lor cu conținutul operei, al raportării lor la totalitatea operei, al distingerii funcționalității

detaliului în ansamblul operei, evitarea „amănuntelor“ neimportante, neconcludente și nesemnificative pentru arta scriitorului studiat. În toată această acțiune, profesorul, expunînd și dialogînd cu clasa, trebuie să activeze elevii în completarea, *prin descoperire*, a cunoștințelor transmise în acest sens de el, prin *problematizarea* continuă a unor *momente de vîrf* în lecție, prin *întrebări „cheie“* pentru verificarea receptării faptelor de artă pentru consolidarea cunoștințelor în acest sens, pentru formarea elevilor în sensul sesizării, prin *eforturi personale voluntare*, nu strict obligatorii, chinuitoare, a „artei scriitorului“.

B. (1) Dar lecția despre „Arta scriitorului“, lecție complexă, mai ales în cazul scriitorului Tudor Arghezi, se poate organiza și ține folosind și alte metode. Ar fi foarte indicată *metoda lucrului în grup*. Încă de la prima oră de curs despre Tudor Arghezi, profesorul poate constitui grupuri de 4—5 elevi, fixînd problemele care ar urma să fie temeinic investigate în timp de cca trei săptămîni, în așa fel ca, în finalul prezentării monografice a scriitorului, cînd trebuie studiată, ca o sinteză, „arta scriitorului“, elevii să se afle la capătul unei perioade de cercetare, după indicațiile bibliografice și metodologice date de profesor. La ora de curs consacrată acestei lecții, grupurile de elevi expun problemele, prin aleșii lor.

Pentru această activitate, este necesar să se constituie *grupuri vocaționale*, ținîndu-se seama, la gruparea elevilor, de vocațiile lor, de înclinația lor. Astfel, fiecare grup ar fi omogen, aceasta nu presupune însă și omogenitate sub raportul capacității lor de investigație și de înțelegere a fenomenului estetic. Fiind vorba de o activitate mai îndelungată a grupului, este necesar să se țină totuși seama și de relațiile personale dintre elevi, de afinitățile și preferințele elevilor în constituirea lor în grup. Dacă problema dată spre investigare unui grup este, la rîndul ei, complexă și necesită ample și multilaterale cercetări, chiar în cadrul grupului se pot stabili sarcini diferențiate, urmînd a fi apoi sintetizate, în grup, în apropierea zilei în care are loc lecția respectivă. Profesorul îndrumează pe parcurs munca grupurilor, așa cum se îndrumează orice activitate de cercetare științifică. Lucrul în grup, pe perioade mai îndelungate, dezvoltă considerabil capacitatea de cercetare a elevilor, puterea lor de interpretare, adunînd materialele, interpretînd faptele artistice, confruntînd opinii și concluzii, înțelegînd că cercetarea științifică nu are limite, că orice problemă beletristică are largi deschideri spre viitoare explorări și interpretări. Elevii sînt puși astfel în situația de a-și forma opinii proprii printr-o muncă personală de cercetare, și nicidecum oferite de-a gata de profesor în clasă. Intervențiile profesorului au loc în toate momentele activității în

grupuri, de la constituirea lor și pînă la analiza rezultatelor muncii elevilor. Se recomandă, însă, o intervenție discretă, plină de tact și de măsură a educatorului-consilier. Excesul în ceea ce privește libertatea totală acordată de educator elevilor, precum și intervenția autoritaristă a educatorului trebuie evitate. Deși metoda aceasta are uneori avantaje în formarea elevilor, în acumularea de durabile cunoștințe, totuși metoda are și dezavantaje, care pot fi înlăturate dacă profesorul știe să lucreze cu pricepere și competență științifică. Astfel, fragmentarismul și superficialitatea, pasivitatea și încetineala în muncă a unor elevi, fuga unora dintre ei de răspundere etc. pot fi înlăturate, dacă profesorul veghează asupra muncii lor de zi cu zi, dacă știe să-i stimuleze, să le insufle încredere în forțele proprii, să elimine invidia dintre ei, discordia ce ar putea să apară în cadrul grupului.

În cazul „artei scriitorului" T. Arghezi, problemele care ar putea fi date spre cercetare ar viza laturile fundamentale ale artei argheziene : natura și structura limbajului poetic, procedee artistice tipic argheziene, simbolistica argheziană, arta lui T. Arghezi în *Flori de mucigai*, arta portretistică, versificația, arta de pamfletar, estetica urîtului etc. Fiecare dintre acestea, precum și altele, poate deveni obiect de studiu, pe timp determinat, pentru un grup sau altul de elevi. Profesorul trebuie însă să dea indicații bibliografice certe și accesibile, precum și indicații metodologice necesare atît în ceea ce privește investigarea științifică cît și în ceea ce privește stabilirea concluziilor și modalitatea de exprimare. În ora de curs destinată concluziilor grupurilor, se acordă prioritate problemelor mai importante, expuse succint, clar, sistematic, viu și semnificativ ilustrate cu exemple concrete, în așa fel încît și elevii celorlalte grupuri să poată reține esențialul din expuneri, spre a evita fragmentarismul în pregătirea lor cu privire la această temă. Ora de curs însă nu poate și nu trebuie să constea doar dintr-un șir de expuneri făcute de reprezentanții grupurilor, ci—dualitatea profesor-elev —, discuția vie și concludentă după fiecare expunere cu întrega clasă este o condiție de bază a reușitei lecției ca atare.

(2) Dar *lucrul în grup* nu presupune neapărat o diferențiere a sarcinilor pe grupurile din clasă, ci presupune și o cercetare de către toate grupurile de elevi a aceleiași teme. În cazul lecției despre „arta scriitorului" la T. Arghezi, după constituirea grupurilor, se poate stabili o temă comună, pe care o cercetează separat fiecare grup și, la lecția respectivă, reprezentații grupurilor expun concluziile, completînd, adîncind, evaluînd arta scriitorului, din unghiul cercetării

speciale pe care au întreprins-o. Această metodă are unele avantaje, pentru că toţi elevii studiază şi adîncesc un aspect fundamental al temei. Profesorul însă trebuie să fie în aşa fel pregătit pentru acea oră de curs încît elevii să poată înţelege şi celelalte aspecte ale problemei, pe care le relevă profesorul în clasă, într-un viu dialog cu colectivul de elevi.

Bunăoară, s-ar putea da spre cercetare tuturor grupurilor *limbajul poetic arghezian sau arta scriitorului în „Flori de mucigai"*.

Cercetată multilateral de toate grupurile, una din aceste teme oferă elevilor posibilitatea de a înţelege temeinic laturi esenţiale ale marii arte argheziene.

Folosind această metodă, se poate ajunge la stimularea tuturor resurselor creatoare, tuturor capacităţilor de investigare de care dispun elevii unei clase, la compararea mai eficientă a realelor lor virtuţi intelectuale.

CARACTERIZAREA PERSONAJELOR ÎN CREAȚIA LITERARĂ

AL. BOJIN

1. Perspectivele caracterizării personajelor

a) Prin faptul că personajele sînt elemente concrete, materiale, care activează și trăiesc ca niște ființe vii, ele țin de *forma* operei literare. Prin faptul, însă, că sînt mesageri ai gîndurilor autorului, purtătoare de idei ale scriitorului, ele țin și de *conținutul* creației. Astfel încît, spre deosebire de celelalte elemente componente ale unei opere literare, personajele au o situație deosebită, intermediară în structura de ansamblu a unei producții literare.

În general, cînd se studiază o operă epică, în versuri sau în proză, indiferent de specia, de dimensiunea sau de natura ei, fără să mai vorbim de o operă dramatică, atenția principală și constantă a receptorului se îndreaptă spre personaje, pentru distingerea profilului lor moral, a ponderei lor în complexitatea operei. Cunoașterea personajelor este unul din obiectivele fundamentale ale unei analize literare, întrucît înțelegerea caracterelor lor, a ideilor pe care le vehiculează, este una din căile certe care duce la descoperirea mesajului creației respective. Căci prin intermediul personajelor, creatorul operei literare își transmite propriile gînduri, propria concepție despre viață, despre anumite probleme social-politice, despre o infinită gamă de aspecte oferite de viață în general, de experiența personală în confruntare cu viața.

b) De regulă, analiza literară a unei opere epice ori dramatice este precedată, printre altele, de o „punere în temă" a elevilor asupra personajelor, pe care profesorul *le grupează* după criterii adecvate conținutului operei, le comunică numele și, cu acest prilej, proiectează, încă de la început, o lumină cît de sumară asupra lor. Un prim criteriu de distingere a personajelor este categorisirea lor în *principale* și *secundare*. Cum este și firesc, cele *principale* sînt prezentate *ca factori dominanți și constanți*, prin întreaga lor manifestare, de-a lungul întregii acțiuni sau în momentele ei mai impor-

tante. *Cele secundare* au o apariție episodică sau ocupă un loc de plan secund, sub raportul ponderii, al rolului lor în desfășurarea acțiunii, în definirea mesajului unei opere. În anumite lucrări, distingerea personajelor principale se poate face ușor. În romanul *Ion*, bunăoară, Ion este prezent de-a lungul întregii acțiuni, încarnînd concepția autorului despre destinul țăranului sărac, în vechile condiții social-istorice. Detașîndu-se, prin rolul lui hotărîtor în roman, de celelalte personaje, Ion este personajul principal al romanului, fapt pentru care scriitorul a atribuit numele lui și operei. În alte lucrări, cum ar fi, spre exemplu, *Enigma Otiliei* de G. Călinescu, nu mai apare un singur personaj principal, ci mai multe : Costache Giurgiuveanu, Otilia Mărculescu, Felix Sima etc. Alte personaje, prezente și ele în tot cursul acțiunii, nu pot fi, cu toate acestea, considerate principale, deoarece, prin rolul lor mai puțin determinant, și prin modul cum sînt configurate de autor, rămîn pe un plan secundar în roman și, la fel, în sfera de interes și curiozitate a receptorului. Ar fi, printre acestea, unii dintre membrii familiei Tulea, precum și altele. care populează aria de acțiune a romanului. Aceeași situație se poate constata și în romanul *Frații Jderi* de Mihail Sadoveanu, în care „oamenii Măriei Sale" sînt numeroși și se situează, cu mici diferențe, cam pe aceeași treaptă de interes în sfera evenimentelor, în tendințele romancierului de a comunica un mesaj. În romanul *Baltagul* al aceluiași prozator, atît Vitoria cît și Gheorghiță străbat, împreună, tot firul epic al operei. Cu toate acestea, Gheorghiță nu poate fi socotit un personaj principal numai pentru prezența lui fizică pe tot parcursul acțiunii, fiind atît de șters, doar o umbră a Vitoriei, dominant personaj principal. Ca să poată fi considerat principal, un personaj trebuie să fie puternic individualizat, obiectivat, activ în împlinirea, în materializarea mesajului preconizat de autor.

În piese de teatru de Camil Petrescu, ca : *Jocul Ielelor, Suflete tari, Danton etc.*, autorul învestește cîte unul din eroii prezenți cu puteri predominante asupra celorlalți în deciderea cursului acțiunii, în deznodămîntul subiectului, în definirea mesajului. Fie că e vorba de Gelu Ruscanu, de Andrei Pietraru sau de Danton, oricare dintre aceștia hotărește soarta acțiunii piesei respective.

Dar gruparea personajelor nu se face, atît la începutul analizei literare cît și pe parcurs, numai după acest criteriu — în principale și secundare — ci și după anumite trăsături de caracter, pentru ca elevii să aibă de la început o viziune mai clară asupra profilului lor moral, asupra direcției în care acționează, a perspectivelor de desfășurare a acțiunii. Într-un roman ca *Ciocoii vechi și noi* de N. Filimon se pot distinge unele grupe : de o parte Dinu Păturică, Kera Duduca, Kir Costea Chioru, Andronache Tuzluc, de alta Gheorghe, Banul C.,

Maria etc. În romanele lui Duiliu Zamfirescu, gruparea lor după „familiile de spirite" care-i apropie și-i animă se poate face, de asemenea, relativ ușor.

Într-o piesă de teatru, cum este *O scrisoare pierdută* de I. L. Caragiale, gruparea personajelor s-ar putea realiza după multiple criterii : sfera de interese, grade de afinitate, durata prezenței în scenă, durata replicilor, numărul intrărilor în scenă (vezi în acest sens, pct. g de la subcapitolul acestei teme : *Mijloacele de caracterizare a personajelor literare*).

Gruparea personajelor încă de la primul contact cu textul, în *principale* și *secundare sau după sfera de interese ori trăsături de caracter asemănătoare sau contrastante*, este utilă în activitatea didactică, deschizînd elevilor perspectiva înțelegerii mai sistematice a operei, proiectînd de la început o lumină asupra elementelor primordiale ale operei și sensurilor ei esențiale.

c) O altă perspectivă în lumina căreia trebuie să fie considerate personajele în procesul analizei literare este *raportarea lor permanentă la trăsăturile generale comune ale personajelor ce fac parte din literatura aceluiași curent sau, eventual, a aceleiași epoci literare.* Este știut că, în general, fiecare curent literar sau epocă mai distinctă a imprimat anume trăsături esențiale asupra personajelor creațiilor respective. Cum s-ar putea analiza, spre exemplu, *Antigona* de Sofocle, dacă nu avem în vedere trăsăturile dominante ale teatrului antic, în perspectivele căruia *destinul implacabil*, care stăpînește și hotărăște totul, se deslușește în toată semnificația lui specifică. Cum s-ar putea înțelege mai bine un personaj din teatrul lui Corneille sau Racine, un Don Rodrigue, dacă nu-i facem pe elevi să cunoască, în prealabil, că, în literatura clasică franceză, autorii au insistat asupra *unității personajelor*, concepînd foarte riguros ideea de *consecvență*, că scriitorii clasici francezi s-au străduit să construiască *caractere universal valabile*, relevînd *trăsătura dominantă* a personajelor, adeseori o *pasiune căreia i se subordonează caracterul*, care poate fi *sentimentul datoriei* și *onoarei, avariția, vanitatea* etc. De asemenea, cum ar putea fi analizate și înțelese temeinic personaje ca Alexandru Lăpușneanul, Despot-Vodă sau Răzvan, dacă elevii nu au perspectiva, viziunea clară asupra specificului unei opere romantice, a personajelor romantice, în genere, deosebite de cele din epocile anterioare, în sensul că personajele în romantism trec prin *situații, prin împrejurări cu totul neașteptate, neprevăzute,* în care *hazardul* joacă un rol hotărîtor, cu orientări spre *senzațional,* spre *lovitură de teatru,* personajele, ele însele, avînd *caractere excepționale* și acționînd în *împrejurări excepționale.* De obicei, *antiteza,* procedeu tipic romantic, stă la baza construirii personajelor, a com-

portării și evoluției personajelor romantice, facilitînd exprimarea structurii contradictorii a realității.

Alte perspective se cer a fi cunoscute însă de elevi, pentru explicarea unor personaje, ca : Dinu Păturică, Tănase Scatiu, Cațavencu sau Tipătescu, Hagi Tudose, Ghiță (în *Moara cu Noroc*), Mara, Ion, Costache Giurgiuveanu, Ilie Moromete, căci, prin structura lor, acești oameni sînt din alte categorii sociale, acționează în alte condiții și sînt dinamizați în viață de alte idealuri decît personajele romantice. În realismul critic, totul pornește de la *observație*, întreaga literatură nutrindu-se cu observația concretă a vieții, *personajele fiind urmărite în devenirea lor, în transformarea lor*, menținîndu-și totuși unitatea caracterelor lor. Dinu Păturică, Tănase Scatiu, Mara, Ion, Radu Comșa, Ștefan Gheorghidiu nu apar în scenă ca niște caractere fixate odată pentru totdeauna, ci ele se modifică sub influența împrejurărilor, după cum împrejurările sînt, pînă la o limită, modificate sub influența caracterelor personajelor. Adică, între caracterele personajelor și împrejurările în care acestea acționează există raporturi de reciprocitate. Personajele sînt complexe, chiar atunci cînd ele sînt dominate de o singură trăsătură de caracter, scriitorii realiști-critici au capacitatea de a descoperi mișcarea sufletească, felul cum pasiunile reușesc să transforme restul caracterului. Sînt totuși și personaje care, în cadrul literaturii realist-critice, nu suferă transformări deloc, ele fiind date odată pentru totdeauna, cu o predominanță constantă a caracterului lor. Este cazul lui Hagi Tudose, pe care autorul îl arată în diverse ipostaze, pentru ca, cu fiecare pas, să se întărească tot mai mult nota dominantă a ființei lui morale, avariția, toate detaliile participînd la relevarea tot mai pregnantă a facultății morale stăpînitoare a personalității personajului.

În literatura realist-socialistă, personajele, participante active la opera de transformare radicală a societății, urmează adeseori cursul unei dezvoltări bruște (Mitru Moț), alteori apar deja formate, cu o orientare în viață deja formată (G. Teodorescu din romanul *Setea*).

d) În același context, elevii trebuie să înțeleagă, prin exemplificări multiple concrete, ce este *tipic* și *individual* în profilul unui Cațavencu sau Ion, Mara sau Costache Giurgiuveanu, forța de individualizare a personajelor de care dispune un mare artist, cum știe un mare scriitor să strîngă în ființa morală a unui personaj trăsăturile esențiale ale unei categorii sociale și totuși în același timp să dea viață particulară unui personaj. Elevii, înțelegînd acest fenomen, pot să distingă între personaje puternic individualizate și personaje-scheme generale, între personaje-tipuri sociale puternic obiectivate și cele palide, nedefinite, care nu pot să trăiască „pe picioarele lor",

fără personalitate proprie, bine conturată, să înțeleagă că „personajele tipice acționează în împrejurări tipice", după formula lui Engels, că între natura internă a acestora și manifestarea lor sînt contradicții.

În perspectiva cunoașterii noțiunii de *tipic* în literatură, de *individual*, de *particular* și *general* în profilul unui personaj, elevii devin apți să pătrundă în esența ei ființa personajelor. De aceea, considerăm că este necesar ca ei să rețină ideea că, pentru un artist ce creează după metoda realismului critic, punctul de pornire al plăsmuirii artistice rămîn faptele de viață reale, chiar și atunci cînd sintetizează un personaj tipic, că, în arta realistă, tipicul nu există separat de individual, ca esență „purificată", privită sub aspect logic abstract. *Tipicul este ceea ce este esențial în fenomene și fapte și ceea ce e esențial în realitatea concretă a acestor fenomene și fapte.* Deși nu este foarte cuprinzătoare, teza lui Engels despre literatura realistă este plină de substanță : „Realism înseamnă, în afară de fidelitatea detaliilor, redarea fidelă a caracterelor tipice și a împrejurărilor tipice". Raportul dintre general și particular în artă a preocupat pe toți marii artiști ai lumii din toate timpurile. Printre aforismele lui Goethe, spre exemplu, din jurul anului 1820, găsim următoarea afirmație. „Particularul se supune veșnic generalului, generalul trebuie să se conformeze veșnic particularului". Goethe a ajuns încă pe atunci foarte aproape de înțelegerea justă a dialecticii generalului și particularului. După Goethe, arta, prin natura sa, cere generalizare, tipizare. În acest sens este plină de înțeles precizarea pe care el o face în anul 1820 : „Nu este deloc același lucru dacă pentru exprimarea generalului poetul caută ceva particular sau dacă el vede în particular generalul. Prima cale duce la *alegorie*, în care particularul are valoare doar ca exemplu, doar ca model al generalului, acesta din urmă reprezentînd adevărata natură a poeziei ; poezia desemnează particularul fără să se gîndească la general și fără să atragă atenția asupra sa. Dar cine pricepe în mod viu particularul zugrăvit de ea dobîndește odată cu el și generalul, fără să-și dea seama de acest lucru sau observîndu-l abia mai tîrziu".

e) Explicarea personajelor ar fi mult prea limitată, simplificată, dacă ar fi realizată numai în marginile tehnicității specifice creației artistice în cadrul unuia sau altuia dintre curentele literare. De aceea, considerăm că *raportarea la condițiile social-istorice concrete în care acționează și se dezvoltă personajele* este nu numai necesară, ci și indispensabilă. Înțelegerea deplină a lui Alexandru Lăpușneanul, Despot-Vodă, Răzvan sau Nicoară Potcoavă nu este posibilă decît dacă raportăm aceste personaje la epocile în care au trăit,

la condiţiile social-politice ale vremii lor, la concepţia politică ce domina atunci tronul Moldovei. — N. Bălcescu din piesa cu același titlu și din romanul *Un om între oameni* de Camil Petrescu nu poate fi analizat, ca personaj literar, cu elevii decît raportat, încadrat în efervescența epocii pașoptiste, în atmosfera căreia, pe un fond politic democratic generos, figura lui Bălcescu strălucea luminoasă și călăuzitoare, după cum un Cațavencu nu poate fi total zugrăvit decît raportat la atmosfera unui deșănțat politicianism de la finele veacului trecut, cînd arivismul era pentru unii unicul scop în viață, la înfăptuirea căruia nu existau scrupule, credințe politice, omenie sau rușine. Ion sau Ilie Moromete, de asemenea, nu pot fi nici pe departe înțeleși decît raportați la contextul vieții sociale rurale, cînd țărănimea se zbătea neputincioasă în găsirea unei soluții practice pentru ieșirea din impasul material și moral în care se găsea. Cum s-ar putea înțelege altfel Mitru Moț, decît în confruntare cu condițiile social-istorice concrete din jurul anului 1945 în satele de lîngă Arad, în focul luptelor revoluționare ale țărănimii sărace, sub conducerea partidului, pentru obținerea pămînturilor pe care de veacuri muncea. Și așa mai departe, cu alte personaje, create în orice operă epică sau dramatică.

S-ar putea arăta astfel elevilor, cu exemple concrete din rîndul scriitorilor români sau străini, munca intensă de observație și studiere a realității, pentru crearea personajelor selectate din viața contemporană lor, sau ce migălos și îndelungat studiu întreprind scriitorii pentru zugrăvirea personajelor din trecutul istoric, pentru relevarea adevărului epocii, a specificității realității social-istorice dintr-o anume epocă, pentru intuirea și evocarea realistă a vieții social-istorice prezentate. Orientarea caracterizării personajelor în perspectivă social-istorică nu trebuie să ducă, însă, la considerații sociologist-vulgare, la aprecieri stereotipe, schematice, ignorîndu-se faptul că personajele puternic individualizate sînt plăsmuiri izbutite ale autorilor, că ele au fost sau puteau exista în realitate, întrucît scriitorul creează în consens cu realitatea vremii pe care o înfățișează. Eroii lui M. Sadoveanu, cu excepția unor mari personalități istorice, nu au existat nicicînd „în carne și oase", însă scriitorul, profund cunoscător al istoriei poporului nostru, a creat o lume veridică, în acord cu realitățile existente în diverse epoci. Vizionare, romanele lui au o solidă fundamentare veridică tocmai datorită puterii de a intui a scriitorului. De aceea personajele sadoveniene sînt atît de vii și realiste. În schimb, personajele lui Camil Petrescu, din romanul *Un om între oameni*, spre exemplu, cu excepția celor luate din mediul rural, au existat în „carne și oase", pentru a căror definire morală scriitorul a depus o impresionantă

muncă de documentare. Romancierul a studiat intens și îndelung epoca pașoptistă, atmosfera plină de efervescență ideologico-politică, faptele și oamenii, proiectînd o lumină clară și foarte sugestiv cuprinzătoare, în perspectivele căreia personajele se profilează realist, cu toate trăsăturile lor de caracter distincte care le-au animat și angajat în viața civică contemporană lor. Deși roman documentar, *Un om între oameni* e populat cu personaje bine conturate, scriitorul dovedind o mare capacitate artistică de a-și individualiza eroii, de a îngroșa artistic anume trăsături de caracter dominante.

f) Întrucît personajele sînt purtătoarele de idei ale scriitorilor, în mod firesc, în operă, se reflectă cu pregnanță *atitudinea autorilor față de ele.* De aceea este necesar să se scoată în evidență această atitudine în timpul analizelor literare, întrucît astfel se favorizează înțelegerea mai adîncă a profilului moral al personajelor. În înfruntarea dintre Mircea și Baiazid la Rovine, în dialogul dintre ei, atitudinea marelui Eminescu, în *Scrisoarea III,* este evidentă față de cele două personaje, fapt pentru care Mircea e împresurat de o aureolă mesianică, pe cînd Baiazid, urît, hulit „de tot ce mișcă-n țara asta, rîul, ramul“, pentru țelul lui de cotropitor. Relevarea atitudinii poetului față de cei doi eroi trebuie demonstrată concret, pe text, facilitîndu-se astfel cunoașterea adîncă și multilaterală a lor. Într-un roman, cum este *Setea,* de asemenea, sublinierea atitudinii de simpatie, de prețuire față de personaje ca Mitru Moț, G. Teodorescu, Ardeleanu etc., de ură și dispreț față de Picu, Baniciu, Gavrila Ursului, Romulus Papp de Zerind, dezvăluie tendințele operei, mesajul ei, puterea de intuire a romancierului în actul creației, în procesul de făurire a personajelor. Cum s-ar putea explica, dealtfel, și caracterele personajelor din *O scrisoare pierdută,* decît pornind de la reliefarea aversiunii scriitorului față de propriile creaturi, de la punerea în lumină a sentimentelor dramaturgului de reprobare și condamnare, evidentă de la primele pagini pînă la ultimele ale cărții. Aceasta nu reflectă o simplă atitudine față numai de un grup de arivişti, de carieriști politici, „selectați“ din societatea vremii, ci ostilitatea scriitorului față de o întreagă lume a epocii lui, *pe care a cunoscut-o profund și pe care a descris-o mai bine decît oricine,* fapt pentru care G. Ibrăileanu l-a și decretat drept cel mai mare istoric pentru a doua jumătate a secolului XIX la noi. Cunoscînd această lume, pe care a observat-o și a studiat-o în toată viața ei civică și particulară, dotat și cu un excepțional spirit de analist și înregistrator artistic al activității ei, al limbajului ei, I. L. Caragiale a dat literaturii române unele dintre cele mai vii și realiste personaje literare.

Atitudinea scriitorului față de personaje le imprimă o anume coloristică morală, o anume ținută în viață, scriitorul aprobînd sau dezaprobînd comportarea lor, orientarea lor, înfrumusețîndu-le sau sluțindu-le, făcînd din ele, din viața lor, surse de informare și educare în rîndurile tineretului școlar.

g) Una din condițiile fundamentale căreia trebuie să-i răspundă o analiză științifică a personajelor este *ierarhizarea acestora după rolul pe care-l au în operă,* după importanța lor *în desfășurarea* acțiunii, adică determinarea ordinii în care să fie caracterizate personajele. Din lipsă de discernămînt, în unele lecții nu se acordă însemnătatea cuvenită ordinii în care sînt caracterizate personajele. Sînt înșiruite la întîmplare. Ordinea în care sînt caracterizate personajele dezvăluie, în fața elevilor, anumite obiective spre care ei trebuie să-și îndrepte atenția, le indică măsura în care fiecare personaj concentrează, în ființa și manifestările sale, substanța de idei a operei, mesajul ei. În romanul *Ciocoii vechi și noi* de N. Filimon, roman în care tema parvenirii, a arivismului constituie substanța ideatică a operei, în mod firesc Dinu Păturică deține locul prim în ierarhizarea personajelor, după care, bineînțeles, Andronache Tuzluc, apoi Kera Duduca, Kir Costea Chioru și numai după aceea, Gheorghe, Banul C., Maria etc. Nu o dată se constată, în lecțiile curente, că ordinea analizării acestor personaje este arbitrar răsturnată, producînd o derutantă intervertire în ierarhia „valorilor", în categoriile estetice ale operei. Problema nu se pune în nuvele ca *Alexandru Lăpușneanul, Mihnea Vodă cel Rău, Doamna Chiajna, Hagi Tudose,* în drame ca *Despot Vodă, Răzvan și Vidra, Apus de soare,* ori în romane ca *Mara, Ion, Nicoară Potcoavă,* în care, în fiecare dintre ele, figurează, în centrul acțiunii, cîte o puternică personalitate, ci în lucrări de tipul *O scrisoare pierdută, Răscoala, Enigma Otiliei, Setea,* în care pe primul plan se situează mai multe personaje. Și în aceste cazuri, este totuși foarte important să se determine cu subtilitate ierarhizarea lor, căci scriitorul a atribuit fiecăruia un anumit rol, o anumită individualitate și concepție de viață, o anumită pondere în exprimarea mesajului, a acordat un anumit interes în configurarea artistică a personalității lor. Ordinea în care se efectuează caracterizarea personajelor sugerează elevilor atît intenția și concepția scriitorului, care au stat la baza elaborării, cît și locul pe care-l ocupă fiecare personaj în peisajul acțiunii. Nu o dată, în analizele literare, ordinea discutării personajelor în romanul *Setea* începe cu Teodorescu, tipul comunistului intrat în scenă deja format, care acționează în deplin acord cu sensul politicii generale a partidului. Asemenea orientare în scrutarea fenomenului literar ignorează intenția artistică a autorului, mesajul ope-

rei, pe care-l exprimă, mai presus de toate personajele din acest roman, Mitru Moţ, tipul ţăranului sărac, care se formează, în foarte scurt timp, în focul luptelor revoluţionare din anul 1945, sub conducerea partidului.

Ordinea justă în care sînt caracterizate personajele dintr-o operă literară ilustrează, în mare măsură, capacitatea de înţelegere, din partea profesorului, a esenţei operei literare, a sensului ei general, indică faptul că profesorul a descoperit direcţiile şi gradul de infuzare diferenţiată, gradată a esenţei creaţiei, centrele unde se descoperă mai eficient sensul major al operei, mesajul ei.

h) Dar problema *ierarhizării* nu se pune numai în ordinea în care trebuie analizate personajele, ci şi, îndeosebi, *în ordinea în care trebuie analizate laturile personalităţii lor, caracterele personajelor.* Căci oricît de complex şi bine realizat ar fi un personaj, în configuraţia lui se pot distinge, uneori este adevărat mai dificil, anumite „straturi" ale fiinţei lui morale, anumite trăsături esenţiale, cărora li se subordonează celelalte aspecte, a căror menire nu este decît să confirme, în diverse ipostaze, să realizeze trăsăturile de caracter predominante. Determinarea ponderei trăsăturilor caracteristice este perfect posibilă şi uşor de realizat, în analizarea unui personaj din clasicismul francez, la care o trăsătură dominantă le acoperă, le umbreşte pe toate celelalte. Dar în figura lui Ştefan cel Mare din *Apus de Soare* sau aceea a lui N. Potcoavă din romanul cu acelaşi titlu, ori în portretizarea lui Radu Comşa din volumul *Întunecare* sau George Demetru Ladima din *Patul lui Procust* cum se ierarhizează, valoric, trăsăturile de caracter ? Este tocmai ceea ce se cere, în primul rînd, profesorului de literatură română, spre a oferi, în discuţiile în clasă, un portret moral nuanţat, cu reliefuri, din care elevii să înţeleagă părţile luminoase, de penumbră şi umbră, culorile mai vii sau mai palide, întreaga viaţă de idei şi tendinţe a unui personaj. Pentru descifrarea şi ierarhizarea trăsăturilor de caracter ale unui personaj se cere însă un studiu profund al operei, o confruntare atentă a bibliografiei, căci sînt frecvente cazurile în literatura română şi universală asupra cărora s-au purtat îndelungate şi contradictorii discuţii cu privire la ideile vehiculate de unele personaje, la resorturile intime ale fiinţei lor morale. Un singur caz, ca exemplu. Asupra lui Ion din romanul lui Rebreanu s-au emis multe păreri, adeseori deosebite de la un exeget la altul. Profesorul este dator să cunoască principalele studii despre acest personaj sau despre altele de aceeaşi importanţă, analizate în şcoală, să confrunte păreri, să-şi formeze o opinie personală, *sinteză* a celor mai valoroase idei exprimate în acest sens, pe care s-o transmită elevilor. Totul în lumina esteticii marxist-leniniste, în lumina con-

cepției științifice despre literatură. Cunoașterea celor mai importante lucrări privitoare la fiecare operă studiată în școală, selectarea și confruntarea exigentă a opiniilor afirmate, împrospătarea continuă a cunoștințelor despre o operă constituie condiția primordială a deslușirii semnificației ei fundamentale, a profilului personajelor. Căci orice operă de valoare cu întregul ei cuprins de idei este permanent deschisă interpretărilor și niciodată nu se poate susține că s-a spus ultimul cuvînt asupra ei. De aceea, predarea obiectelor de învățămînt, inclusiv literatura română, *trebuie* să țină pasul cu ultimele cercetări științifice, evitîndu-se rutina, stereotipia, asigurîndu-se astfel permanent lecțiilor o atmosferă de prospețime intelectuală, de rigoare științifică modernă.

Adeseori, scriitorii înșiși intervin cu explicații notabile referitoare la propriile lor personaje, de care este foarte necesar să se țină seama în analizele literare în învățămînt. Așa cum un motiv literar, o problemă, o experiență de viață, un fapt concret de viață germinează în conștiința scriitorului întîiul nucleu al unei opere literare, dezvoltîndu-se treptat pînă la configurarea operei, la fel unul sau mai multe personaje apar, cresc, se dezvoltă, trăiesc și activează în conștiința scriitorilor pînă la transpunerea lor artistică în paginile unei cărți. De aceea, mărturiile scriitorilor despre geneza personajelor, despre modul cum au fost concepute de ei sînt foarte utile pentru descoperirea esenței ființei unui personaj. Pentru cunoașterea orientării autentice, a caracterelor fundamentale ale lui Radu Comșa, spre exemplu, mărturiile lui Cezar Petrescu, publicate în prefața ediției din 1954 a romanului *Întunecare*, dau cheia înțelegerii personajului principal al acestei cărți. Asemenea destăinuiri sînt foarte utile în discuțiile cu elevii, pentru caracterizarea personajelor. Și Camil Petrescu a vorbit atît de mult despre crearea eroilor săi din dramaturgie, precum și despre cei din romane, încît informațiile sale sînt de asemenea foarte prețioase pentru sesizarea problematicii acestor personaje în analiza lor în școală. Caragiale, Vlahuță, Rebreanu etc. au adus și ei clarificări asupra personajelor din propriile lor lucrări, a căror folosire în timpul caracterizării personajelor în școală facilitează considerabil aprofundarea lor de către elevi.

i) *Formarea la elevi a ideii de personaj literar* este însă un proces complex, care începe la primele contacte ale copilului cu literatura, amplificîndu-se odată cu îmbogățirea experienței de viață și cu dezvoltarea capacităților intelectuale ale elevilor. La clasele V—VIII, baladele populare studiate, basmele, *Amintirile* lui Creangă adaugă, la ceea ce cunoșteau elevii din clasele anterioare, o lume nouă, personaje cu adînci semnificații sociale și morale, dar ușor de înțeles,

datorită modalității estetice în care ele sînt zugrăvite. Întruchipare a binelui sau răului, a trăsăturilor morale ale unor categorii sociale din rîndul poporului, aceste personaje pătrund adînc, prin întregul lor univers spiritual, în conștiința elevilor, constituind un prim strat (continuare și augmentare a celui dobîndit în cl. I—IV) de chipuri artistice cu care pornesc în lumea literaturii de aici înainte.

Concomitent însă, în clasele V—VIII, schițele, nuvelele, romanele și piesele de teatru studiate lărgesc considerabil orizontul de viață al elevilor, căci personajele din aceste opere aduc cu ele o mare diversitate de fapte și idei, de trăiri intense în lumea lor, de caractere tipice și particulare, aduc cu ele un întreg univers din realitatea socială. *Prin ele, literatura ca artă își îndeplinește funcția cognitivă,* elevii putînd să cunoască intens viața din mijlocul căreia ele sînt selectate. Bineînțeles, la aceste clase, atît pentru că posibilitățile lor intelectuale sînt în plină dezvoltare, cît și pentru că nu toți elevii pot să citească integral lucrările de mare întindere din care doar numai unele fragmente figurează în manuale, investigarea fondului moral al personajelor este destul de limitată, ca adîncime și complexitate, din care cauză caracterizarea se face doar în linii esențiale, sprijinită pe momentele cheie ale subiectului. La această vîrstă, curiozitatea și interesul, asemănarea atmosferei unei opere cu universul de viață al elevilor, uneori caracterul și natura unei opere constituie premise decisive pentru determinarea gradului de înțelegere a problematicii operei, a caracterelor personajelor. S-ar putea vorbi, în acest sens, de o înțelegere totală a unor personaje, cum ar fi Ionel sau Dl. Goe, întrucît isprăvile acestora, mentalitatea lor sînt mai apropiate de viața și preocupările elevilor, la aceasta adăugîndu-se îndeosebi faptul că cei doi eroi caragialieni au un complex moral simplu, ușor de sesizat. Același lucru se întîmpla și cu fragmentele din *Amintirile* lui Creangă studiate la cl. V—VIII, în care eroul principal, copilul Creangă, Nică, aduce în fața elevilor unele fapte și întîmplări similare cu ale lor la aceeași vîrstă. Depășind această sferă, pătrunzînd în lumea unor nuvele, ca acelea ale lui Al. Sahia sau Ion Agîrbiceanu, caracterizarea personajelor cere un sporit efort din partea profesorului, pentru a-i face pe elevi să rețină atmosfera socială în care-și duc existența personajele, precum și complexitatea psihică a acestora. Problemele devin cu atît mai dificile cu cît operele abordate sînt de mari întinderi — romane sau piese de teatru — deoarece elevii iau contact cu o lume nouă, străină lor, adeseori din trecut, din altă zonă de viață, iar personajele, acționînd îndelung și pe planuri multiple, dobîndesc o mare bogăție interioară, pun numeroase probleme, greu accesibile elevilor. Ar fi, în această categorie, opere, ca: *Baltagul, Pădurea spînzuraților* și

O scrisoare pierdută. În condițiile date, profesorul trebuie să detașeze acele trăsături esențiale care alcătuiesc fondul prim moral al fiecărui personaj, ce trebuie relevate și ilustrate pe text. Asemenea lucrări, este adevărat, se studiază la clasele mai mari ale acestui ciclu școlar, cînd elevii au deja formată, în oarecare măsură, capacitatea înțelegerii și reținerii esențialului. Talentul pedagogic al profesorului trebuie să conducă însă lecția de caracterizare a personajelor *exclusiv spre esențial*.

După complexitatea morală a personajului, după natura operei, atunci cînd profesorul consideră că este necesar, *se pot alcătui scheme la tablă, în care se înscriu ierarhic trăsăturile de caracter ale personajelor principale de primă importanță într-o operă. La clasele mici, s-ar putea înscrie, în dreptul fiecărei idei caracterizante, momentele din acțiune care confirmă și ilustrează laturile morale respective*. Aceasta trebuie însă în așa fel efectuată, pe baza unui comentariu convingător, încît schema trecută pe tablă să nu-i facă pe elevi să rețină numai atît, să ajungă efectiv doar la o însușire schematică a universului moral al unui personaj. *Se poate evita schematismul în predare și în asimilare, pe de o parte prin activizarea întregului colectiv de elevi la acțiunea de caracterizare a personajelor, iar pe de altă parte prin înscrierea schemei pe tablă după încheierea caracterizării făcute cu elevii, ca o sinteză totalizatoare finală, ca un mijloc de „fixare a cunoștințelor" despre personajul în discuție*. În sprijinul problematizării lecției, al activizării minții elevilor în procesul de caracterizare efectuat cu elevii, s-ar putea da, ca studiu individual acasă, pentru ora în care este prevăzută analiza respectivă, să citească opere (schiță, nuvelă) și să copieze pe caiete, selectiv, fragmente scurte de maximă importanță pentru caracterizarea personajelor. Aplicat la clase mai mari, procedeul are un profund caracter formativ, contribuind la ascuțirea spiritului de discernere, a puterii de sesizare, la educarea estetică a elevilor.

j) O altă condiție, în perspectiva căreia este posibilă o caracterizare totală a personajelor, este *cunoașterea temeinică, completă, de către elevi a conținutului operei literare respective*, aceasta îndeosebi la clasele mari, unde elevii au obligația elementară de a citi și de a cunoaște, în detaliu, cuprinsul operelor prevăzute în programele școlare pentru „analiza literară". *Trebuie repudiată* orice tendință de a se purta discuții despre personajele literare înainte de a se convinge profesorul că elevii au citit și cunosc conținutul operei respective, *trebuie repudiată* orice tendință din partea elevilor de a substitui lectura unei opere literare cu lectura unor articole de critică literară ori prefețe la diverse ediții de popularizare, *trebuie repudiată*

tendința de a se purta discuții „filozofale“ la modul general, fără *raportare permanentă, sistematică și riguros științifică a fiecărei considerații asupra personajelor la text, la momentele semnificative din operă, pe baza cărora trebuie formulate caracterizările.* Aceasta formează elevilor deprinderea de a citi operele capitale ale literaturii române, deprinderea de a lucra cu cartea, ascute spiritul de discernămînt, îi obișnuiește să lucreze serios, riguros științific. *Trebuie, de asemenea, repudiată* tendința manifestată adeseori de către elevi de a alcătui compoziții despre personajele literare, însușindu-și, nedeclarat, fragmente întregi din diverse studii, din care, puse cap la cap, își „elaborează“ lucrarea. Cunoașterea temeinică, în detaliu, a conținutului unei opere literare trebuie să constituie un rezervor permanent de fapte și idei, pe care profesorul și elevii să le folosească în timpul discuțiilor, din care să se selecteze, pe loc, cu discernămînt, în procesul caracterizărilor, faptele de viață, ideile pe care să se sprijine aprecierile, comentariile. *Raportarea la obiect,* cum s-ar spune, să constituie, permanent, osatura metodologică a dialogului profesori-elevi în caracterizarea personajelor, să constituie suportul sigur, logic, demonstrativ în descrierea personajelor. Fără o stăpînire temeinică a textului, fără o raportare sistematică la text, totul plutește în vid, întrucît oricînd un gest, o reacție spontană a unui personaj, un moment în lanțul nesfîrșit și complex al acțiunii pot contribui mai pregnant la caracterizarea unui personaj decît uneori un capitol sau un episod întreg dintr-un roman. Gestul lui Ion de a îngenunchea și a săruta pămîntul, repetat peste aproape trei decenii de Ana Moț, la sfîrșitul vieții ei, dezvăluie o lume, un întreg univers moral, naște semne de întrebare, cărora unii exegeți i-au dat proporții exagerate, iar alții i-au minimalizat semnificația. Repetarea servilă a vorbelor lui Tipătescu de către Pristanda în scena de început a *Scrisorii pierdute* îl arată din primul moment pe umilul polițai fără personalitate, fără demnitate umană, în ipostaza tipică a funcționarului mărunt din trecut, a cărui soartă era la discreția bunului plac al superiorului etc.

Folosirea textului în clasă, prin fragmente mai întinse ori prin mici citate, este cerința de bază în tehnica analizei personajelor. Căci un personaj se închează din multiplele sale prezențe în desfășurarea acțiunii, din faptele și discuțiile cu interlocutorii săi, din ideile pe care le emite, și numai cunoașterea integrală, în detaliu, a tuturor acestora, din care trebuie selectate cele mai edificatoare, poate asigura o competentă caracterizare a personajului, numai înțelegerea adîncită, reliefată a fiecărui moment poate asigura o selecție a acelor elemente cu ajutorul cărora se recompune profilul personajelor, așa cum le-a gîndit scriitorul.

2. Locul și momentul caracterizării personajelor în procesul complex al analizei literare

Și în analiza literară a unei opere epice sau dramatice, nu numai a unei poezii lirice, este necesar să se aibă în vedere *pricipiul analizei simultane, urmărindu-se pe cît este posibil concomitent relația dintre toate elementele compoziției: subiect, personaje, mijloace și procedee artistice, evaluarea operei, relațiile organice dintre părțile ansamblului, mesajul creației, influențarea conștiinței elevilor prin semnificația operei.* Desigur, acest principiu rămîne un deziderat. Respectarea lui este determinată de natura operei, de întinderea și complexitatea ei. De aceea, într-o schiță ca *Vizita* sau *Dl. Goe* de I. L. Caragiale, caracterizarea *simultană* a personajelor cu studierea subiectului se poate și trebuie să se facă, evitîndu-se astfel paralelisme, disocieri artificiale între elementele operei, consum inutil de timp, repetări nejustificate. Analizîndu-se schița pe unități logice pe multiple planuri, cunoscîdu-se astfel subiectul, este util să se facă simultan și caracterizarea personajelor. *Procedîndu-se astfel, elevii dobîndesc o viziune unitară asupra operei, pot urmări deodată evoluția personajelor și evoluția subiectului, creșterea tensiunii operei, generată de situațiile prin care trece eroul principal al operei.* Bineînțeles aceasta se realizează și prin analizarea mijloacelor și procedeelor artistice folosite de scriitor pentru caracterizarea personajelor : dialogul viu, sugestiv și foarte concentrat, creionările portretistice, ironia, satira, sarcasmul, chiar contrastul dintre declarațiile inițiale ale mamei, în *Vizita,* despre „principiile" și preocupările ei pentru educația copilului și rezultatele concrete în acest sens, reflectate în întreaga lui comportare, culminînd, în finalul schiței, cu acte de „bună educație". Astfel că, în momentul cînd analiza schiței ajunge în final, în mod *simultan*, subiectul, personajele, arta scriitorului sînt cunoscute de întreaga clasă. *Și totuși, după străbaterea din multiple unghiuri a operei, o sinteză a trăsăturilor caracteristice ale personajelor, relevate pe parcurs, este util să se facă în final spre a recompune figura eroului în ceea ce are mai tipic și individual, așa cum scriitorul a urmărit să-l plăsmuiască.*

Problema se pune în același mod și pentru caracterizarea personajelor într-o nuvelă, precum *Alexandru Lăpușneanul* de C. Negruzzi, *Uzina vie* de Al. Sahia, *Fefeleaga* de Ion Agîrbiceanu, *Două loturi* de I. L. Caragiale, *Hagi Tudose* de B. Delavrancea sau poeme ca *Dan căpitan de plai* de V. Alecsandri, tabloul întîlnirii lui Mircea cu Baiazid din *Scrisoarea III* de M. Eminescu.

În romane însă ca *Baltagul*, *Ion* sau *Moromeții*, spre exemplu, urmărirea subiectului, pe bază de text, trebuie însoțită de sugestive

considerații asupra naturii personajelor, interesul rămînînd egal din partea profesorului, atît pentru relevarea momentelor însemnate din evoluția subiectului, cît și pentru sublinierea caracterelor personajelor principale. Se recomandă insistent să se renunțe la expunerea rezumativă, nesemnificativă, cu situarea tuturor elementelor epice pe același plan, recurgîndu-se adeseori la detalii neînsemnate, la un material factologic bogat, neconcludent pentru reliefarea momentelor importante ale subiectului și a laturilor esențiale ale profilului moral al personajelor. În studierea romanului *Baltagul*, la clasele mici sau la cele mari, ori în analiza romanului *Nicoară Potcoavă*, în cursul dialogului cu clasa asupra subiectului, profesorul nu trebuie să piardă nici un moment din vedere caracterizarea personajelor principale, întrucît subiectul se compune din scene de viață în centrul cărora figurează personajele, iar comentarea, prezentarea acestor scene nu trebuie să se facă fără reflexii simultane asupra comportării, atitudinii personajelor în fața vieții.

După aceasta, însă, este mai mult decît necesară o însumare sintetică a trăsăturilor caracteristice ale personajelor, o conturare a personalității lor, ceea ce nu înseamnă doar o repetare a celor enunțate pe parcursul expunerii subiectului, ci o reconstituire creatoare a figurii fiecărui personaj, avîndu-se în vedere structura morală a personajelor cu toate reliefurile, nuanțele și tendințele lor. Chiar într-un roman de mari proporții ca *Frații Jderi* ori *Un om între oameni*, expunerea subiectului atît de complex, fiind o problemă cu multe implicații în analiza literară, nu poate fi eficientă fără să fie însoțită, pe parcurs, de note edificatoare asupra personajelor.

În piesele de teatru, în care se evită stilul diluat și expunerile „lăbărțate", după o expresie argheziană, în care textul este concentrat, prezentarea concomitentă a subiectului și caracterizarea personajelor se pot realiza mai ușor. Sînt prea strîns legate faptele, momentele de viață de caracterele personajelor, încît orice disociere este posibilă numai în mintea unor oameni care gîndesc prea simplist. Astfel se pune problema în piese de teatru, ca : *O scrisoare pierdută*, *Suflete tari*, *Bălcescu*, *Coana Chirița*, *Moartea unui artist* etc., în care natura lor compozițională, momentele cheie, scenele mai importante, dialogul personajelor, limbajul lor, crearea și rezolvarea conflictului permit, mai mult decît la operele în proză, o analiză simultană a subiectului cu caracterele personajelor. Cu alte cuvinte, caracterizarea personajelor trebuie să constituie permanent o preocupare a profesorului, în complexitatea analizei literare cu deosebirea că într-o operă se poate realiza simultan cu prezentarea subiectului (opere concentrate, de mică întindere), pe cînd

în altele, de mare întindere, caracterizarea personajelor se poate desăvîrși doar în mică măsură concomitent cu analiza subiectului. *În orice situație, o sinteză totalizatoare, sistematică și nuanțată este necesară după analiza subiectului.*

3. Mijloacele de caracterizare a personajelor

La individualizarea unui personaj concură numeroase posibilități pe care le poate folosi, în egală măsură, un scriitor, sau poate recurge, în procesul creației, numai la unele dintre acestea, în funcție de natura operei epice sau dramatice, ori de natura artistică a fiecărui scriitor. La un romancier, cum ar fi, spre exemplu, Liviu Rebreanu, mijlocul principal de obiectivare a unui personaj îl constituie acțiunea, faptele proprii ale eroului. La alți scriitori, cum este, bunăoară, I. L. Caragiale, personajele dramaturgiei lui se închegă ca puternice individualități atît prin propria lor acțiune, cît și, aproape în egală măsură, prin limbajul lor. În analizele literare ale operelor epice sau dramatice, sarcina fundamentală este aceea de a reliefa mijloacele predominante preferate de un autor pentru plăsmuirea personajelor. Așa cum arătam că este necesară o anume ierarhizare în relevarea trăsăturilor caracteristice, cu ponderea cea mai mare în configurarea unui personaj, la fel și în acest sens, este necesară o *ierarhizare a mijloacelor artistice utilizate de scriitor în individualizarea eroilor, și în această ordine trebuie urmărită eficiența lor.* Fiecare personaj, avînd o fizionomie proprie, o individualitate nerepetabilă și semnificativă, trebuie caracterizat în lumina acestor orientări, prin care se diferențiază de oricare alte personaje, chiar dacă ar fi plăsmuite pe aceleași coordonate morale. Toate personajele lui I. L. Caragiale din *O scrisoare pierdută*, spre exemplu, au un fond moral comun, sau mai bine-zis imoral, și totuși cît de bine a știut marele dramaturg să le individualizeze, avînd fiecare dintre ele o structură psihică aparte. Aceste laturi — comune și diferențiatoare — trebuie descoperite, ierarhizate și puse în lumină prin mijloacele artistice pe care scriitorul le-a folosit, cu precădere, într-un mod personal.

a) Mijlocul principal prin care se caracterizează un personaj într-o operă epică sau dramatică este *acțiunea*. Dacă alte mijloace pot fi folosite, în acest sens, într-o măsură mai mare sau mai mică și unele dintre ele chiar ignorate, *acțiunea, faptele personajului* constituie întotdeauna *mijlocul principal, permanent și generalizat* pentru încarnarea, într-o individualitate, a unor trăsături — morale și fizice — deosebitoare. De aceea, în orice operă epică sau dramatică, mijlocul artistic căruia trebuie să i se acorde prioritate în

analizarea personajului este *acțiunea.* Căci tot fondul ideatic și faptic gravitează în jurul personajelor, care se contopesc propriu-zis cu *acțiunea,* întrucît în afara lor nici nu poate exista *acțiune.* Cum s-ar putea începe, spre exemplu, caracterizarea unor personaje, ca : Alexandru Lăpușneanul, Doamna Chiajna, Despot Vodă, Mara, Ion, Ilie Moromete, Costache Giurgiuveanu etc., pe baza altor mijloace artistice decît prin propriile lor fapte, generate de o anume concepție de viață ? Oricît de colorat ar fi limbajul lui Ilie Moromete și oricît de mult ar contribui acesta la individualizarea lui, atitudinea eroului în fața vieții, faptele lui determinate de o anume concepție, de „filosofia" lui sînt mai edificatoare asupra profilului moral al personajului decît oricare alte mijloace artistice. Vitoria Lipan are „o limbă foarte ascuțită", vorbește cu înțelesuri, aluziv, încît dă de gîndit, uimește chiar organele de stat cu istețimea vorbelor ei, iar Calistrat Bogza izbucnește înnebunit de insinuările ei răscolitoare, dîndu-și în vileag fapta-i criminală. Și totuși, bogăția ei interioară se reflectă, în primul rînd, prin fermitatea hotărîrilor, prin acțiunea dîrză, dusă pînă la capăt, prin faptele ei care se cer în primul rînd analizate, pentru ca acest personaj, unic în felul lui în literatura română, să poată fi bine conturat.

b) Un alt mijloc de caracterizare este modul cum *scriitorul prezintă personajul,* cum descrie ambianța în care îl face să acționeze, peisajul în care trăiește, sugerînd astfel, și pe această cale, anumite laturi morale ale personajului. Uneori, cînd scriitorii stăruie cu descrieri și comentarii asupra unui personaj, aceasta reflectă o parte slabă a operei. Și totuși, marii creatori din literatura universală : L. Tolstoi, Dostoievski, H. Balzac, Stendhal și alții, iar la noi prozatori ca L. Rebreanu, Gib Mihăescu etc., cînd își descriu personajele, cînd le prezintă, pătrund adînc în universul lor moral, în dezbaterile interioare, în resursele lor morale, pe care un om obișnuit nu le poate descoperi integral. În cazul romanului *Pădurea spînzuraților,* ori în cazul unora dintre romanele lui *Gib Mihăescu,* intervențiile în acest sens ale autorilor sînt de mare efect în configurarea unor personaje, profund individualizate. Astfel, capitole cu un conținut de adînci explorări psihice trebuie luate pe larg în considerare în caracterizarea personajelor.

c) Ca o intervenție cu multiple valențe artistice din partea marilor scriitori este și *portretul fizic și moral* al personajelor. Prozatori, ca : N. Filimon, C. Hogaș, M. Sadoveanu, T. Arghezi, Camil Petrescu, G. Călinescu etc., au făcut din portret un mijloc artistic de cea mai mare forță sugestivă în individualizarea eroilor, în configurarea lor morală. În unele lucrări, cum ar fi romanul *Lina* de T. Arghezi, arta portretistică predomină, încît personajele sînt proiectate în esențiali-

tatea lor interioară și exterioară, aproape exclusiv prin arta portretistică. Dacă în unele lucrări apar portrete ample și puternic evocatoare, în altele portretul se încheagă din note portretistice răzlețe, de-a lungul operelor, care, sintetizate și considerate în unitatea lor, zugrăvesc pregnant complexitatea vieții morale și fizice a eroilor. Atitudinea scriitorilor față de personaje se reflectă în modul cel mai evident din felul în care le întocmesc portretele. Unii scriitori, ca : Negruzzi, Hogaș, Sadoveanu și alții, nu fac decît să comunice, de cele mai multe ori, anumite detalii, reacția lor sufletească fiind abia perceptibilă, pe cînd Arghezi, Camil Petrescu, G. Călinescu, Marin Preda, dimpotrivă, fac din portretistică un mijloc artistic de a-și manifesta reacțiile sufletești față de oameni. Tudor Arghezi, bunăoară, evocă adeseori aspectul uman mai mult pentru a denunța prin el un viciu sau o faptă josnică. Portretul întocmit de Arghezi în asemenea cazuri este întotdeauna un act de respingere și pedepsire, un derivat al stării lui sufletești. În multe împrejurări din desfășurarea acțiunii unei opere, portretul este mijlocul principal de expresie. S-ar putea afirma că romanul *Lina,* spre exemplu, se susține dintr-un șir nesfîrșit de portrete extraordinar de evocatoare prin verva inegalabilă și imaginația scînteietoare a scriitorului.

În creația multor prozatori arta portretistică reflectă mari posibilități de caracterizare a personajelor. Căci literatura română dispune de o mare rezervă de comori artistice de acest fel, de la cronicarul Gr. Ureche (portretul lui Ștefan cel Mare etc.) și pînă în zilele noastre, care pot fi din plin folosite, unde este cazul, pentru caracterizarea eroilor. Un mijloc indirect de portretizare îl constituie, la unii prozatori, *monologul interior* al personajelor. Romanele lui Camil Petrescu ilustrează pregnant rolul monologului interior în dezvăluirea meandrelor sufletești ale unor personaje, ca Ștefan Gheorghidiu din romanul *Ultima noapte de dragoste, întîia noapte de război.* În capitolul *Între oglinzi paralele* din acest roman, Ștefan Gheorghidiu, torturat de obsesia infidelității soției, vorbește cu sine însuși, divulgîndu-și astfel propriile stări sufletești, autoportretizîndu-se. Astfel de pasaje trebuie folosite în analizele literare în învățămînt, în acest scop.

d) *Limbajul personajelor, modul lor individual de a vorbi* constituie, de asemenea, unul dintre principalele mijloace de caracterizare a personajelor. Căci vorbirea acestora exprimă direct omul, cu toate gîndurile și sentimentele lui, cu tot stilul lui de viață, cu mentalitatea care-l călăuzește în relațiile sociale. Vorbind despre I. L. Caragiale și referindu-se la limbajul personajelor lui, Tudor Vianu conchidea : „Facultatea sa de a reține și reproduce impresiile auzului este aceeași care i-a permis să noteze cu măiestrie felul oamenilor

de a vorbi. Marea înzestrare auditivă a lui Caragiale a fost una din rădăcinile artei lui. Cealaltă a fost puterea lui de a-și pricepe epoca în toate scăderile ei. Realismul critic al lui Caragiale a crescut din aceste rădăcini" *(Probleme de stil și artă literară, Aspecte ale limbii și stilului lui I. L. Caragiale*, p. 114). Ca atare, T. Vianu pune la baza realismului critic caragialean, pe aceeași treaptă cu observația obiectivă a vieții social-politice a vremii, simțul lui neîntrecut de a înregistra limba vorbită a oamenilor și de a o reda cu atîta fidelitate în scrierile sale. El realizează, totodată, o adevărată creație artistică în limbajul personajelor. T. Vianu vede în modul de a vorbi al eroilor lui Caragiale un mijloc *de datare, de localizare, de individualizare și de tipizare, de determinare a categoriei sociale a personajelor*, întrucît limbajul lor reflectă întreaga stare civilă, morală, socială a personajelor. În caracterizarea personajelor lui Caragiale, limbajul acestora constituie, deci, unul din mijloacele artistice esențiale, care trebuie urmărite în analizele literare. În *O scrisoare pierdută*, deși majoritatea personajelor sînt cam de aceeași condiție socială, fiecare vorbește însă în felul său, avînd ticul său verbal, limbajul său specific și sugerînd firea, starea morală a personajului.

Procedeul artistic a fost folosit odată cu proza beletristică românească, creată de : N. Filimon, C. Negruzzi, V. Alecsandri (Comediile), I. Ghica. „Creangă și Caragiale au dus procedeul la perfecțiune", susține T. Vianu. Este necesar însă ca, în analizele literare, să se distingă deosebirile fundamentale, și sub acest raport, între scriitori. I. Creangă utilizează vorbirea țăranilor moldoveni, făcînd el însuși, ca autor, parte din aceeași sferă lingvistică, vorbirea lui fiind la fel cu aceea a personajelor. Pentru el probleme deosebit de dificile nu s-au pus, întrucît el și personajele lui vorbesc la fel. Pentru I. L. Caragiale au apărut dificultăți, deoarece el a trebuit să noteze limba unor oameni care aparțineau altei sfere de viață și cultură. Prin felul cum a notat și utilizat limbajul acestor eroi, Caragiale a asigurat operei sale o fundamentare realistă, dezvăluindu-și totodată și propria sa atitudine față de eroi, din felul cum i-a pus să vorbească, fiecare în modul său aparte de a utiliza limba. De aceea, transcrierea limbii vorbite este, la Caragiale, de cele mai multe ori, și un mijloc al satirei sociale.

Mult mai multe dificultăți apar însă pentru un scriitor care abordează, în creațiile lui, subiecte istorice, întrucît are datoria să-i pună pe eroi să vorbească în limba epocii, să vorbească după categoria socială căreia aparțin, după gradul lor de cultură, după regiunea lor de origine etc. Toate aceste obligații artistice cer o muncă uneori titanică pentru a cunoaște și a identifica aceste limbaje diferențiate ale aceleiași opere, folosite, în dialogul lor, de numeroase per-

sonaje. M. Sadoveanu și Camil Petrescu, spre exemplu, au întreprins adevărate studii în acest sens. Dacă pentru operele inspirate din viața contemporană, Camil Petrescu n-a fost nevoit să depună eforturi prea mari în rezolvarea problemelor de limbă, întrucît folosea el însuși limba curentă, actuală, pentru scrierea operelor cu temă istorică, scriitorul a desfășurat o „teribilă muncă", fiindu-i necesară cunoașterea profundă a limbii epocii de la 1848, cu toate particularitățile ei, îndeosebi acelea ale graiului muntean. Pentru aceasta, scriitorul a citit literatură legată de epocă, presa vremii, un imens material istoric. Strădania lui s-a îndreptat, mai ales, spre cunoașterea limbii vorbite a poporului, pe care el o considera adevărata limbă literară, folosită de personajele romanului. În acest sens, Camil Petrescu se destăinuia : „Dacă aș fi lăsat personajele să vorbească într-un limbaj literar, care nu este al locuitorilor și al oamenilor, cu siguranță că acestea ar fi avut ceva artificial în ele. I-aș fi lipsit de acel specific al lor, de o anumită credibilitate". Uneori, scriitorul a mers pînă acolo încît a respectat în limbajul unor personaje anumite șovăieli ale limbii „literare", specifice epocii, fiind preocupat să redea *autenticitatea în limbă și prin limbă a personajelor*. De aceea, se întreba adeseori cum își spuneau boierii între ei. Era și aceasta o chestiune și dificilă și foarte importantă, pentru că de ea depinde o anumită veridicitate. «De exemplu, se întreba scriitorul, cum stau de vorbă Alecu Filipescu, banul Cantacuzino, Lăcusteanu. Ei bine, între ei, nu-și spuneau ca în nuvelele curente „Cucoane". Erau nuanțe precise în apelativele lor : Alecu Filipescu era „nene Alecule", Cantacuzino era „Arhon boierule"... asta nu pentru că era o regulă scrisă a epocii, de ordin statutar. Era o necesitate concretă în această variație a apelativelor familiare. Lucrul era sensibil pe orice treaptă socială. Toate acestea nu puteam să nu le iau decît din mărturiile epocii așa că mi-au fost foarte prețioase memoriile lui Lăcusteanu.

e) *Numele personajelor* sînt adeseori atît de elocvente, încît îi caracterizează pe eroi mai mult decît alte mijloace artistice folosite de un scriitor în acest sens, întrucît la marii scriitori aceste nume intră în concepția de ansamblu a unei opere, semnificația numelor devenind parte integrantă a operei literare încă de la începuturile ei. Căci, pentru unii scriitori, opera nu poate fi gîndită dacă nu se stabilește de la început numele eroilor pe care-i aduc în scenă. Se știe că Balzac cînd își punea în gînd să scrie o operă cutreiera mai întîi străzile Parisului, pentru a se inspira din firmele negustorilor în alegerea numelor personajelor viitoarelor lui lucrări. Sînt și excepții de la această modalitate de creație artistică. Bunăoară, Camil Petrescu

adeseori își numește inițial personajele „el", „ea', abia tîrziu atribuindu-le numele lor reale.

În multe din operele noastre literare, numele atribuite de scriitori definesc cu maximă pregnanță universul moral al personajelor. În teatrul lui V. Alecsandri întîlnim, spre exemplu : Sandu Napoilă, ultraretrogradul ; Clevetici, ultrademagogul ; Coana Chirița, Pungescu, Brustur, Cociurlă, Slugărică, Lipicescu, Hîrzobeanu, Stîlpeanu, iar în opera lui I. L Caragiale : Trahanache, Fănică Tipătescu, Nae Cațavencu, Agamemnon (adeseori Gagamiță) Dandanache, Zoițica, Farfuridi, Brînzovenescu, ori Mari Popescu, Esmeralde Piscupescu, sau Ghioala, Anica, Gudurău, nume care vorbesc prin ele însesi, semnificația lor fiind îndeajuns de puternică pentru a putea revela esența ființei umane a fiecărui personaj. Se constată totuși că atribuirea numelor personajelor diferă artistic de la V. Alecsandri la I. L. Caragiale.

Adeseori, numele unui personaj dobîndește mari înțelesuri cînd este atribuit, ca titlu, unei creații literare. Ion, spre exemplu, nume atît de răspîndit în onomastica românească, capătă valori simbolice prin destinul personajului principal al romanului.

Alteori titlul unei opere literare nu este și numele unui personaj central, dar este profund caracterizant pentru asemenea personaje. Este cazul trilogiei lui Delavrancea : *Apus de Soare* (Ștefan cel Mare), *Viforul* (Ștefăniță), *Luceafărul* (Petru Rareș), ale cărei titluri sugerează viziunea scriitorului asupra eroilor principali.

Cîteodată, personajul principal al unui roman este constituit dintr-un grup de oameni. M. Sadoveanu nu putea caracteriza pe slujitorii credincioși ai lui Ștefan cel Mare mai bine decît prin titlul celui de-al treilea volum al romanului *Frații Jderi — Oamenii Măriei Sale*. Asemenea posibilități pe care le oferă creațiile literare pentru definirea personalității eroilor trebuie folosite, în orele de curs, în acest scop.

În general, titlurile lucrărilor nu trebuie trecute ușor cu vederea, chiar cînd ele nu se referă la un personaj anume, deoarece uneori exprimă sensul fundamental al creațiilor : Desculț, Setea, Desfășurarea, Răscoala, Zodia Cancerului etc.

f) Dar, mijloacele de caracterizare a personajelor sînt mult mai multe și mai complexe. Ion Creangă folosește *auto-caracterizarea* în *Amintirile din copilărie*. Nică, eroul principal, narînd propriile-i isprăvi, face vii considerații asupra firii lui zvăpăiate. La fel, Zaharia Stancu, în romanul *Desculț*, nu o dată îl pune pe Darie să vorbească despre sine însuși. Deosebirea dintre optica prin care cei doi eroi privesc viața face ca și autoportretele să fie diferit definite artistic, cu mijloace de expresie deosebite de la un scriitor la altul.

De asemenea, la I. Creangă sau, mai ales, la I. Slavici se descoperă tendința de a caracteriza personajele prin recurgerea la *imitație stilistică,* scriitorul făcîndu-se că împrumută limbajul unui personaj, tocmai ca, prin această imitație, să scoată mai viu în evidență, caricatural, o anume latură morală a eroilor, folosind frecvent o notă de ironie, de satiră, de sarcasm chiar.

g) Cercetările literare moderne au găsit însă și alte mijloace de caracterizare a personajelor într-o operă epică sau dramatică. Ne-am referi, în acest sens, îndeosebi la *Metodele matematice în studiul teatrului* (vezi *Poetica matematică* de Solomon Marcus, 1970, p. 257—328), după care, pentru determinarea gradului de individualizare, de ierarhizare a personajelor într-o piesă de teatru, se întreprinde un studiu complex al unităților scenice, al structurii scenice a piesei, se studiază teatrul din puncte de vedere multiple : informație, gradul de populare a scenei, tipurile de raporturi între personaje, distanța scenică și diametrul scenic, gradul de confruntare scenică, măsura de apropiere scenică, gradul de afinitate între personaje, gruparea lor etc. Rezultatele sînt incontestabile, infirmînd adeseori aprecierile care se fac în acest sens în mod curent. Aplicînd, în aceste cercetări, metodele matematice în domeniul teatrului, se determină cu maximă exactitate *ierarhizarea personajelor* în *O scrisoare pierdută :* Trahanache, Zoe, Tipătescu, Cațavencu, Pristanda, Farfuridi, Brînzovenescu, precum și gruparea lor în *principale :* Trahanache, Zoe, Tipătescu, Cațavencu ; *semiprincipale :* Pristanda, Farfuridi, Brînzovenescu, Cetățeanu turmentat și *personaje stinghere* — restul personajelor. Luînd însă în considerare numărul de scene în care sînt prezente personajele *Scrisorii pierdute,* apar unele schimbări foarte elocvente : Zoe și Tipătescu dețin primul loc, Trahanache și Cațavencu — un loc mediu. „Pentru un încornorat și un șantajist (Trahanache și Cațavencu), apreciază Solomon Marcus, pe bună dreptate, personaje de o structură dramatică relativ mai simplă decît a celor doi eroi principali, Zoe și Tipătescu, această situație apare firească“ (Op. cit. p. 276).

Metodele matematice, în studiul teatrului, în considerarea personajelor nu aduc numai precizări în ceea ce privește ierarhizarea și gruparea personajelor, ci și cheia înțelegerii profilului moral al personajelor, ponderea și rosturile lor în complexitatea acțiunii, precum și unele nuanțe, afinități, relații, intenții etc. Metodele matematice în studiul teatrului dezvăluie totodată modul de creație al scriitorului.

Pentru aplicarea în practica școlară a metodelor matematice în teatru se cere stăpînirea metodologiei acestei cercetări, utilizarea di-

ferențiată de la o operă la alta a criteriilor de investigare, punerea de acord a metodelor moderne de cercetare științifică cu cerințele practice cotidiene în învățămînt.

4. Eficiența educativă a caracterizării personajelor literare

Ceea ce conferă literaturii o pondere mare în rolul ei educativ este faptul că, în centrul ei, se află chipul omului, adică expresia fidelă, concretă a umanității. În literatura română se găsesc atîtea personaje, a căror atitudine, în confruntare cu viața, constituie modele demne de urmat de către tineret. Caracterizarea lor, cu subtilitate și sensibilitate, devine, în procesul instructiv-educativ, o puternică pîrghie în împlinirea sarcinilor educative ale învățămîntului. Caracterizarea unui personaj ca *Dan*, din poemul *Dan, căpitan de plai* de V. Alecsandri, pildă de patriotism, poate spori considerabil atașamentul elevilor față de realitățile patriei noastre, pentru a căror dezvoltare trebuie să se dăruiască cu abnegație. Răsărit parcă din seva pămîntului Moldovei, Dan este legat cu întreaga lui viață de ființa neamului, de poporul și Țara Moldovei, pentru păzirea căreia stă de strajă și la adînci bătrînețe, jertfindu-se. Dacă, adeseori, trecutul a ispitit imaginația scriitorilor prin figuri de aventurieri sau tirani, ca : Alexandru Lăpușneanul, Răzvan, Despot Vodă, totuși numeroase lucrări, precum : *Apus de Soare, Frații Jderi, Bălcescu, Un om între oameni, Scrisoarea III* și altele, au în centrul lor mari personalități (Mircea cel Bătrîn, Ștefan cel Mare, Bălcescu), a căror caracterizare trebuie transformată într-un mijloc de mare eficiență în educarea elevilor.

Dar nu numai lucrările literare în al căror cuprins se găsesc personaje cu însușiri superioare creează posibilități de educare a elevilor, ci și opere în care scriitorii, prin intermediul eroilor lor, dezvăluie scăderi grave ale societății, figuri umane degradate, de tipul lui Dinu Păturică, Tănase Scatiu, Hagi Tudose, Cațavencu, Trahanache, Dandanache etc., cultivînd la elevi prin caracterizarea lor sentimente de ură și dispreț față de astfel de oameni, precum și hotărîrea fermă de a îndepărta din conștiința și comportarea lor astfel de înclinații reprobabile.

Prin potențele ei educative, *literatura română actuală* depășește, sub acest raport, nivelul literaturii din trecut. În contactul strîns cu realitatea, scriitorii actuali au reușit să înfățișeze, în multe din operele lor, un nou ideal social, căruia îi este dedicată activitatea întregului popor. Poeții, prozatorii, dramaturgii contemporani zugrăvesc efortul eroic al poporului nostru, constructor al unei noi societăți, făcînd ca opera lor literară să se înscrie ca un aport im-

portant în însăși evoluția acestui proces. În perioada făuririi societății socialiste multilateral dezvoltate, literatura are nobila misiune de a contribui, prin forța ei de înrîurire, la formarea și dezvoltarea conștiinței socialiste, la făurirea omului nou, a moralei comuniste, a atitudinii noi față de muncă și societate, la înlăturarea din conștiința oamenilor a elementelor ideologiei și educației burgheze. Resursele educative ale literaturii noastre actuale pot și trebuie să fie folosite în formarea și educarea tineretului. Prin faptul că literatura actuală întruchipează idealurile mărețe ale epocii noastre, evocînd tradițiile glorioase de luptă ale poporului, ale clasei muncitoare, cultivînd dragostea de patrie, de muncă, năzuința tineretului spre mari înfăptuiri, analiza personajelor în învățămînt generează posibilități majore de influențare pozitivă a conștiinței elevilor. Scriitorii de azi, „creatori angajați", adînc situați într-o lume în devenire conștientă, participanți activi la opera de construcție a noii societăți, infuzează creațiilor lor *un mesaj puternic militant,* conferind literaturii multiple fațete ale unui nou relief artistic, înnobilînd cultura națională cu noi valori de un substanțial adevăr ideologic estetic, cu mari valențe educative. Trăsăturile omului nou, educat de partid, reliefate nuanțat în cadrul orelor de literatură română, pot deveni pentru elevi idealuri, spre care ei să tindă continuu să și le însușească. Pentru împlinirea sarcinilor educative prin intermediul lecțiilor de analiză literară, profesorului i se cere însă să depună pasiune în predarea orelor de curs, să pătrundă problematica operelor, sensul lor umanist, să înțeleagă psihologia personajelor, semnificația comportamentului lor, să prezinte cu convingere personajele, cu o argumentare logică, bazată pe fapte concrete adînc grăitoare. Țelul lecțiilor nu este numai de a-i face pe elevi să „cunoască" o realitate, ci să influențeze conștiința lor, cultivînd și dezvoltîndu-le trăsăturile caracteristice ale omului de tip nou. Profesorul trebuie să trăiască lecția, să transmită elevilor sentimentele și convingerile lui morale. Patosul gratuit, neizvorît din convingere, tonul declarativ, nesusținut sincer și ferm, trebuie abandonate în lecțiile respective. Fără trezirea „căldurii", a emoției în sufletele elevilor, fără a-i convinge de justețea cauzei pentru care luptă acești eroi, oameni simpli, obișnuiți, precum și de superioritatea însușirilor lor morale, lecțiile se desfășoară doar ca o comunicare de idei și fapte, ineficiente sub raportul educației.

Caracterizarea acestor personaje trebuie să fie rezultatul unui dialog viu între profesori și elevi, evitîndu-se clișeele în expresie, stilul lozincard, gol de idei, fără convingere, tonul insistent moralizator, pseudopedagogic, izgonindu-se cu totul formalismul din predarea acestor lecții.

STUDIUL NOȚIUNILOR DE TEORIA LITERATURII

AL. BOJIN

Teoria literaturii este o parte componentă a științei literaturii, împreună cu critica și istoria literară, cu care se află în raport de reciprocitate. Aceste discipline „se presupun unele pe altele atît de mult, încît nu se poate concepe teorie literară fără critică și istorie, sau critică, fără teorie și istorie, sau istorie fără teorie și critică" (René Wellek și Austin Waren : *Teoria literaturii*, Editura pentru literatură universală, 1967, p. 68). Raportul dintre ele este dialectic, de interpenetrare reciprocă, necesară în studiul literaturii, întrucît știința literaturii, în ansamblul ei, nu se poate face, cum este și firesc, decît pe baza unor opere literare concrete. Unele încercări de a despărți aceste trei discipline și-au dovedit ineficacitatea, deoarece, practic, în investigarea literaturii, ele se sprijină și se condiționează reciproc, analiza „totală" a unei opere reclamînd, deopotrivă, poziții și puncte de vedere ce aparțin celor trei domenii științifice. În acest context se concepe studiul literaturii, și cu deosebire în învățămînt, unde se pune problema abordării fenomenului literar sistematic, didactic, sub toate aspectele.

Și totuși această interferare nu poate duce la concluzia că teoria, critica și istoria literaturii se confundă între ele, întrucît fiecare dispune de puncte de vedere și instrumente de lucru distincte în *descrierea, explicarea* și *evaluarea creațiilor literare*. „Prin natura lor, cele trei discipline sînt și vor rămîne distincte : istoria literară nu poate absorbi sau înlocui teoria literară, iar teoria literară nu trebuie nici măcar să vizeze să absoarbă istoria literară", consideră autorii lucrării mai sus citate.

Îmbinarea lor în practica analizelor literare este însă inevitabilă. Cu toate acestea, în școală, lecțiile de analiză literară care își propun demonstrarea și explicarea noțiunilor de teorie literară se deosebesc de cele de analiză literară din cadrul studiului istoriei literaturii române. ***Profilul fiecărei lecții de acest gen este determinat de scopul***

lecției, precum și de natura operei care este aleasă ca bază de discuție.

Constituind, deci, o disciplină științifică cu un profil propriu, dar cu mari deschideri de interferare, avînd principii, categorii estetice și noțiuni ce-i aparțin în exclusivitate, teoria literaturii se studiază, în învățămîntul de cultură generală, de la primele clase pînă la ultima clasă de liceu. Permanentizarea studierii teoriei literaturii de-a lungul tuturor claselor este o cerință sine qua non a studiului literaturii române, pînă la finele perioadei de școlaritate, întrucît cunoașterea de către elevi a noțiunilor de teoria literaturii și aplicarea, utilizarea lor în predarea literaturii române este o condiție fundamentală pentru însușirea temeinică, științifică a literaturii ca atare. Pregătirea elevilor în acest domeniu deschide perspectivele înțelegerii problemelor de literatură, a specificității fiecărei creații, îi ajută la compararea operelor, la distingerea naturii și particularităților lor, după structura, compoziția, felul mijloacelor de expresie artistică, după sentimentele și ideile care animă creațiile literare. Cu excepția anului I (cl. a IX-a) de liceu, cînd unele noțiuni de teoria literaturii se predau într-un curs special pe o perioadă de timp continuă în prima parte a anului școlar, în celelalte clase noțiunile de teoria literaturii sînt organic încorporate în procesul de analiză a operelor literare sau în lecțiile de sinteză a unor teme mari de istoria literaturii române.

1. La clasele I—IV, bunăoară, nu poate fi vorba de un studiu special al unor noțiuni de teoria literaturii, de o definire riguros științifică și completă a lor. Și totuși elevii, încă de la această vîrstă, iau contact direct cu operele literare din manuale sau prin lectura particulară, dobîndind astfel, sub îndrumarea atentă a profesorului, *o anume orientare în a înțelege și distinge între o operă literară și o operă științifică, între o narațiune și o descriere, între un basm și o legendă istorică sau populară, între o fabulă și o poezie patriotică, între o povestire artistică și relatarea unei întîmplări reale* etc. *S-ar putea susține cu temei că procesul de conceptualizare a noțiunilor de teorie literară, de realizare a educației estetice a elevilor începe, și trebuie să înceapă încă din aceste clase, printr-o acțiune pedagogică modernă.* Acum se pornește de la analiza de text, cînd, atent, profesorul poate să reliefeze, în conversație cu clasa, anume caracteristici (accesibile posibilităților de înțelegere) ale unor specii literare, pe care, de la caz la caz, le definește în finalul lecțiilor în formule sintetizatoare, simple, sumare. Este un teren de activitate în care *problematizarea* la aceste clase poate naște un viu *interes și curiozitatea* elevilor în *a descoperi,* cu forțe proprii, elemente distinctive de la o operă la alta, de a sesiza tră-

săturile individuale ale operelor ce aparţin unei specii noi, necunoscute de ei pînă atunci. Introducerea elevilor, la clasele mici, în tainele unor noţiuni fundamentale de teorie literară are certe efecte pozitive în dezvoltarea gîndirii logice, sistematice, aptă pentru compartimentări şi comparaţii, precum şi pentru deschiderea orizontului în înţelegerea viitoare, mai complexă, a literaturii în genere.

2. *La clasele V—VIII,* studiul noţiunilor de teoria literaturii se ridică, gradat, de la simplu la complex, de la elemente uşor accesibile la altele, a căror înţelegere reclamă mai multă maturitate de gîndire. În cadrul acestui ciclu de clase, elevii iau cunoştinţă despre *opera literară, naraţiune şi descriere, despre dialog, structura operei literare, subiect, temă, idee, personaj, compoziţie, mijloacele de expresie, diverse specii literare, noţiuni de versificaţie* etc. Totul se explică şi se defineşte pe baza studiului textelor literare, special incluse în manuale pentru ilustrarea noţiunilor de teoria literaturii. Pentru asimilarea unor astfel de noţiuni de teoria literaturii la clasa a V-a, spre exemplu, elevii beneficiază de sumara lor iniţiere în acest sens în clasele anterioare. Cunoştinţele dobîndite anterior să nu constituie doar un *fond pasiv al culturii elevilor, ci, dimpotrivă, să fie permanent reactualizate şi consolidate, ele devenind un sprijin şi o condiţie în asimilarea problemelor de literatură, iar studiul literaturii, la rîndul său, un mijloc de adîncire a cunoştinţelor de teorie literară.*

Un fapt esenţial în predarea noţiunilor de teoria literaturii îl constituie modul de desfăşurare a lecţiilor respective.

Într-o lecţie de predare a noţiunilor de teoria literaturii este necesar ca interesul principal să se îndrepte spre selectarea şi reliefarea elementelor care demonstrează caracteristicile noţiunii respective de teorie literară. Celelalte aspecte ale operei rămîn, în timpul analizei literare, pe un plan secundar, întrucît scopul lecţiei este clarificarea şi definirea noţiunilor de teoria literaturii. *De aceea, încă pe parcursul lecţiei, noţiunea de teorie literară ce se studiază trebuie să prindă contur, să se închege cu fiecare element analizat, să se configureze în aşa fel încît, în final, definiţia să apără ca urmare firească, logică a orientării întregii lecţii, ca o sinteză riguros ştiinţifică a ceea ce s-a intenţionat şi s-a realizat în timpul orei de curs. Cu alte cuvinte, explicarea noţiunii de teoria literaturii este un proces continuu, care străbate ca un fir roşu întreaga lecţie, finalizîndu-se printr-o definiţie elaborată cu colectivul clasei.*

Bunăoară, în studierea basmului la cl. a V-a, ilustrat prin *Tinereţe fără bătrîneţe*, după o discuţie pregătitoare cu clasa, făcîndu-se apel la lectura particulară a elevilor în acest sens, se trece la ana-

liza respectivului basm, după tehnica obișnuită a analizei unei opere literare în proză. *Se acordă, însă, cu precădere, interesul cuvenit elementelor definitorii ale noțiunii de basm, adică elementelor fantastice, specifice unei astfel de producții literare. Este recomandabil ca, în timpul lecțiilor de predare a noțiunilor de teoria literaturii, să se facă uz, frecvent, de metoda comparației, spre a-i face pe elevi să sesizeze mai ușor elementele noi ale speciei literare pe care o studiază.* Într-o lecție despre nuvelă, bunăoară, în timpul analizei operei ilustrative incluse în manual în acest scop, se pot face unele comparații cu ceea ce știu elevii despre *schiță*, spre a deveni mai clare distincțiile între specii și pentru a reține temeinic particularitățile fiecăreia dintre ele. La fel se pune problema cînd se studiază *romanul*, pe baza operei ilustrative din manual, făcîndu-se disocieri de celelalte specii în proză ale genului epic, cunoscute anterior.

Un sector deosebit de important în domeniul teoriei literaturii, care se studiază în clasele V—VIII, îl constituie noțiunile ce țin de *limbajul poetic*, de *stil* și *versificație*. Sînt clasele în care elevii pot și trebuie să înțeleagă specificitatea limbajului poetic, caracterul *conotativ* și *denotativ* al limbajului artistic, *tropii, figurile de stil*, „adaosul“ pe care un poet îl acordă cuvintelor utilizate în versuri. Definirea fiecărei *noțiuni*, dezvoltarea capacității elevilor de a distinge, într-o poezie, caracterul figurat al limbajului poetic, de a distinge o metaforă de o metonimie sau sinecdocă, de a înțelege sensurile simbolice ale limbajului poetic, funcțiile și valorile stilistice ale cuvintelor în contextul unei creații poetice trebuie să constituie o sarcină majoră în predarea acestui obiect de învățămînt la clasele V—VIII. Reținerea unor definiții de către elevi, fără dobîndirea capacității de a descoperi noțiunile respective și de a le surprinde substanța lor poetică, forța lor revelatoare în text nu înseamnă că elevii au înțeles, de fapt, problemele respective ale teoriei literaturii. *Studiul teoriei literaturii își află împlinirea totală numai atunci cînd elevii ajung să aplice în analiza pe text cele însușite teoretic.*

La anul I (clasa a IX-a) de liceu, teoria literaturii se studiază sub forma unui curs sistematic, în cadrul căruia se reiau noțiunile predate în clasele anterioare, se adîncesc și se completează, se adaugă altele, întregindu-se astfel, prin amplificarea preocupărilor și rigoarea științifică, pregătirea elevilor în acest domeniu. Se pune accent deosebit pe studiul *structurii operei literare, al limbii și stilului operelor literare și, îndeosebi, pe studiul genurilor literare, cu speciile lor cele mai reprezentative.* Fiind vorba de un curs de amploare, deși foarte redus și incomplet față de ansamblul noțiu-

nilor și categoriilor estetice care constituie această disciplină, elevii dobîndesc o perspectivă clară asupra naturii operei literare și asupra compartimentării literaturii pe genuri și specii literare. *Lecțiile urmăresc strict explicarea și definirea noțiunilor de teorie literară prevăzute în programe, pe baza operelor cuprinse în manual.*

Bunăoară, despre *epopee,* specie a genului epic, elevii iau cunoștință pentru întîia oară în această clasă. Fără îndoială, cînd se studiază *Iliada,* ca operă reprezentativă și ilustrativă în acest sens, în timpul analizei literare se fac *descrierea* și *explicarea* evenimentelor și personajelor. Fără cunoașterea integrală a conținutului și problematicii operei nu se poate ajunge la definirea speciei ca atare. *Atenția principală a profesorului, în dialogul cu clasa, se îndreaptă însă spre elementele concrete din operă și trăsăturile care caracterizează epopeea, ca specie literară, caracteristici întîlnite și în alte epopei din antichitate sau din epoca modernă.* Reliefate în cursul lecției, aceste particularități constituie premisele definiției care se formulează în finalul studierii operei. Totodată, unele comparații cu alte specii ale genului, studiate pînă la zi, revelează mai pregnant profilul estetic al noțiunii de epopee.

În anumite împrejurări, după caz și cerințele impuse de situația clasei, se pot întocmi și scheme atît pentru sintetizarea structurii unui gen literar cît și, în timpul analizelor literare, pentru reținerea mai adîncită a elementelor și trăsăturilor definitorii ale categoriilor estetice studiate.

În clasele de liceu, cunoștințele de teoria literaturii trebuie să-și găsească o largă aplicare. La aceste clase, studierea, în continuare, a noțiunilor de teoria literaturii se realizează din alte unghiuri de vedere, din altă perspectivă și în cu totul alte condiții, întrucît problemele teoriei literaturii sînt abordate în contextul general și complex al studiului istoriei literaturii române, și anume :

— lecțiile de analiză literară au, la aceste clase, un profil deosebit, cuprinzător, diferit de cel de la clasele V—VIII și anul I de liceu, în sensul că cele trei ramuri ale științei literaturii : teoria, critica și istoria literaturii, se îmbină organic în lecțiile de literatura română, cu predominarea netă a viziunii istoriei și criticii literare asupra fenomenului literar ;

— la aceste clase, trebuie să se facă permanent și sistematic raportări la noțiunile de teoria literaturii cunoscute de elevi în anii precedenți, pentru împrospătarea, dezvoltarea și consolidarea lor ;

— studiul istoriei literaturii române creează mari posibilități în a demonstra că genurile și speciile literare nu sînt pure și că, între ele, există întotdeauna un proces de interpenetrare reciprocă ;

— apar noi noţiuni, categorii estetice ce ţin de teoria literaturii, a căror studiere şi înţelegere de către elevi este obligatorie, pentru a putea asimila conştient şi ştiinţific problematica istoriei literaturii române ;

— lecţiile de istoria literaturii române trebuie să constituie o bază constantă de dezvoltare a cunoştinţelor de teoria literaturii, după cum consolidarea şi aplicarea cunoştinţelor de teoria literaturii trebuie să constituie un mijloc eficient de însuşire a noilor probleme de istoria literaturii.

Ca atare, între teoria literaturii şi celelalte ramuri ale ştiinţei literaturii trebuie să existe, practic, o interferare organică, o intercondiţionare în procesul de asimilare a problemelor de literatură română de către elevi. Efectiv, studierea istoriei literaturii române nu se poate concepe decît în limita acestor coordonate, părăsindu-se viziunea documentaristă, istoricistă în predarea literaturii române şi evitîndu-se astfel dogmatismul sociologizant şi divagaţiile impresioniste.

a) În acest sens, scopul lecţiilor de analiză literară este de a face *descrierea, explicarea* şi *evaluarea* operei. În cadrul acestor lecţii, problemele de teoria literaturii nu mai pot constitui un scop, ci, prin aplicarea lor, devin un mijloc în înţelegerea de către elevi a specificităţii naturii, problematicii şi valorii operei. De aceea, este foarte necesar să se facă apel la cunoştinţele de teorie a literaturii şi, îndeosebi, atunci cînd se studiază întîia oară, în cadrul istoriei literaturii române, opere reprezentative ale genurilor şi speciilor literare. Bunăoară, cînd se predă comedia *Coana Chiriţa,* este nevoie să se discute, la început, cu elevii, problemele legate de esenţa comicului în artă, aspectele comicului în viaţă şi în artă, condiţiile personajului comic, pentru ca, în procesul analizei operei respective, elevii să aibă o viziune clară şi împrospătată asupra speciei respective, fapt care le va fi de folos şi în viitor, cînd vor studia marile comedii caragialiene. Sau cînd se studiază de-a lungul anilor şcolari nuvelele lui I. L. Caragiale, I. Slavici, B. Delavrancea, L. Rebreanu etc., este o îndatorire fundamentală a profesorului de a nu ignora categoriile estetice ale genului epic, la această specie, şi de a-i face pe elevi să înţeleagă diversitatea creaţiilor în cadrul aceleiaşi specii, în cazul acesta nuvelele istorice, psihologice, umoristice, sociale, filozofice etc., pentru a le crea imaginea reală, diversificată a multitudinii creaţiilor literare. *Analizele literare să nu fie niciodată lipsite de perspectivele pe care le oferă noţiunile şi categoriile estetice ale teoriei literaturii. Dealtfel, acesta este şi scopul pentru care, în clasele V—VIII şi anul I de liceu, se studiază noţiunile de teoria literaturii. Dar, interferenţa reciprocă a celor trei ramuri ale ştiinţei*

literaturii trebuie să se realizeze în așa fel încît în lecțiile respective, critica și istoria literaturii să ocupe un plan prioritar și dominant, subordonîndu-și, ca mijloc de atingere a scopurilor propuse, categoriile estetice ale teoriei literaturii.

b) În studiul istoriei literaturii române la aceste clase trebuie să se aibă permanent în vedere faptul că *genurile și speciile literare nu sînt pure,* că în cadrul aceleiași opere se îmbină armonios elemente ce țin de mai multe genuri și specii. Pornind de la aspectele concrete ale operelor, elevii să descopere aceste situații și să li se explice că fenomenul a existat de la începuturile literaturii și că împărțirea în genuri și specii, operată încă de Aristotel, este, pînă la o anumită limită, arbitrară. De asemenea, elevii să ia cunoștință și de faptul că unele specii au dispărut (ex. epopeea), explicîndu-le și condițiile social-istorice care au determinat acest fenomen, pe cînd altele își continuă încă existența, fiind din ce în ce mai slab cultivate, și, în schimb, apar alte specii, impuse de viață și de evoluția diversificată, firească a artei literare. *Imaginea simplistă dobîndită de elevi în clasele mici asupra naturii și structurii genurilor literare trebuie corectată, în concordanță cu realitatea artistică însăși, atît de divers colorată afectiv de creatori.*

Numeroase sînt creațiile literare în care se îmbină, spre exemplu, elementele lirice cu cele epice, întrucît adeseori povestirile reflectă reacțiile lirice ale naratorului, după cum liricul cuprinde momente narative. În analizele literare, disocierile de acest fel trebuie operate, atît în poezii de mică întindere ori în poeme de mari proporții ca *Dan, căpitan de plai* de V. Alecsandri sau *Luceafărul* de M. Eminescu, cît și în unele povestiri, cum ar fi *Un om năcăjit, Județ al sărmanilor* și altele de Mihail Sadoveanu, ori în romane ca *Șoimii* și *Nicoară Potcoavă,* de același autor. Osmoza între genuri și specii se accentuează mai ales în poezia contemporană, remarcîndu-se îmbinări între cele două genuri. Printre altele, menționăm poemul *Surîsul Hiroshimei* de Eugen Jebeleanu, construit narativ, dar cu o notă profund lirică. Interferențe de același grad se constată însă și între epic și dramatic. Ca exemple de acest fel pot fi citate momentele și schițele lui I. L. Caragiale, construite pe baza dialogului. Punerea lor în scenă cu succes se datorește tocmai structurii lor epico-dramatice. În alte lucrări, îmbinarea între epic și dramatic nu se rezumă doar la o înșiruire de tablouri, ci devine o concepție asupra teatrului, denumită chiar *teatrul epic.* În îmbinarea genurilor în contextul unei opere literare se produce, practic, un fel de împrumut de mijloace artistice. Pentru înțelegerea științifică a literaturii, considerarea creațiilor și în lumina acestor realități estetice este impe-

rioasă. Altfel, analizele literare sînt lipsite de perspectivă și fundamentare teoretică.

c) Continuarea studiului problemelor de teoria literaturii capătă, însă, amploare mai ales prin faptul că, la clasele de liceu, nu se urmărește numai împrospătarea și consolidarea cunoștințelor însușite în anii precedenți, ci prin aceea că se studiază noi categorii estetice, neînsușite de elevi în clasele V—VIII și nici în anul I de liceu. În studierea istoriei literaturii române se operează cu unele categorii estetice necunoscute de elevi : curente, mișcări, metode și școli literare, caracterul național și popular al literaturii, elemente de stil și stilistică, de prozodie, forme fixe de poezie, versificație etc., care, atunci cînd apar prima oară în discuție, trebuie complet definite teoretic, încît elevii să folosească o terminologie estetică a cărei accepție să le devină total cunoscută.

Din păcate, se constată că, pe alocuri, nu numai că nu se urmărește folosirea în practică și consolidarea elementelor de teoria literaturii cunoscute anterior, dar nici noțiunile noi nu sînt lămurite teoretic la momentul oportun și sînt puse în circulație, fără ca elevii să le cunoască sensul.

Bunăoară, problema curentelor literare se pune de la începuturile literaturii noastre beletristice. În acest sens, romantismul, fiind primul curent închegat în istoria literaturii noastre, nu trebuie prezentat în aspectele lui concrete, în etapele evoluției lui și modalitățile estetice în care se manifestă în literatura din jurul anului 1848, decît după ce, în prealabil, se definește noțiunea de curent literar ca atare. În acest scop, elevilor trebuie să li se arate că un curent literar este o categorie estetică, unificînd artiști înrudiți — ideologic, estetic și stilistic. De asemenea se poate arăta cum un curent literar apare într-o anumită perioadă și dispare treptat într-alta, cum, deși este vorba de un proces istoric, totuși apariția lui se poate lega de o anume dată, care marchează momentul afirmării sale : un manifest literar, un organ de presă literară, o anumită operă care concretizează estetic noul curent. Numai după cunoașterea temeinică a categoriei estetice de curent literar elevii pot să înțeleagă mai clar esența și procesul de constituire a curentelor literare care se predau de-a lungul anilor școlari.

Spre deosebire însă de curent literar, metoda de creație nu presupune o ideologie, un program estetic, ci se referă numai la modul cum se traduce estetic o anumită poziție ideologică și cum unifică pe scriitori după accentul pe care-l pun pe una sau pe alta dintre laturile imaginii artistice. Într-o atare discuție cu elevii este recomandabil să li se arate că, și în domeniul teoriei literaturii, ca dealtfel în orice domeniu științific, oamenii de știință nu cad

întru totul de acord în definirea unor noţiuni. Este cazul metodei de creaţie, *metodei artistice,* pe care unii oameni de ştiinţă o reduc la un ansamblu de procedee, pe cînd alţii extind atît de mult noţiunea de metodă încît pierde orice specific şi precizie. O asemenea discuţie este obligatorie atunci cînd se studiază, spre exemplu, problema realismului în literatura românească. Cînd, însă, se întîlneşte un caz ca acela pe care l-a reprezentat Al. Macedonski în istoria literaturii noastre, trebuie să li se vorbească elevilor despre *şcoala literară,* arătînd că, adeseori, în istoria artelor şi ştiinţelor, au existat mari personalităţi, în jurul cărora s-au grupat numeroşi adepţi, care au împrumutat metodele de lucru ale maestrului. Gruparea însă n-a devenit curent literar, fiind lipsită de o ideologie literară, de un program practic unificator.

Consideraţiile de mai sus au intenţionat să atragă atenţia că pregătirea dobîndită de elevi în clasele V—VIII şi anul I de liceu constituie doar un început, că elementele de teoria literaturii însuşite în aceste clase riscă să rămînă ineficiente şi memorate într-un mod simplist, mecanic, dacă în clasele următoare nu se continuă, sistematic şi ştiinţific, consolidarea şi amplificarea acestor cunoştinţe şi dacă, prin aplicarea lor judicioasă, nu se creează condiţia fundamentală de asimilare multilaterală a problemelor de istoria literaturii române.

PROBLEMATICA MEMORĂRII TEXTELOR LITERARE

AL. BOJIN

În școală, în general, se practică două linii de orientare în această problemă: a) sau *un abuz de pretenții față de elevi,* cerîndu-li-se să memoreze texte literare întregi (povestiri sau *Amintiri din copilărie* de I. Creangă ori din opera altor prozatori, fără să mai vorbim de poezii), b) sau *evitarea memorării textelor,* căci, sub pretextul „modernizării“ învățămîntului, al accentuării caracterului formativ al lecțiilor, al dezvoltării gîndirii elevilor se spune că nu ar mai fi „cazul“ să-i obligăm să învețe versuri pe de rost ori să memoreze o frază sau două din lucrări în proză cu caracter antologic. Nu este însă nimic mai penibil decît să vezi un absolvent de liceu care nu poate să spună o poezie pe de rost, după cum, din contră, să vezi un absolvent de liceu care, într-o lucrare scrisă la bacalaureat, în locul unor comentarii mature cu privire la un subiect literar, recurge la o abundență de citate, din memorie, puse „cap la cap“ „constituind“ astfel „compoziția“ cerută. Trebuie combătute ambele orientări. Exagerarea în general în pretenții sau lipsa totală de pretenții de acest gen este contraindicată. I. Kant spunea că „intuițiile fără noțiuni sînt goale, iar noțiunile fără intuiții sînt oarbe“. Cu alte cuvinte, formarea gîndirii, a judecății, a puterii de pătrundere în „miezul“ operei literare, al problemelor științifice în general nu este posibilă fără o armătură informativă solidă. În cazul de față, însușirea, pe baza memoriei, a unor texte în versuri sau în proză, în școală, este necesară, cu condiția să fie judicios dozată și cu discernămînt dirijată spre ceea ce constituie esența literaturii ca valoare estetică și educativă, fără să se ajungă astfel la practica „tocelii“, la un învățămînt mecanic, la însușirea, în mare măsură, a materiei, prin memorare, și nu prin înțelegere, prin gîndire.

Pentru evitarea alunecărilor într-un sens sau altul, considerăm că ar trebui să se țină seama de cerința imperioasă a asigurării ca-

racterului formativ în studiul literaturii române în școală și, în funcție de obiectivele majore ce stau în fața învățămîntului, precum și de metodele moderne în practica predării acestui obiect de învățămînt, să se recomande elevilor texte nu la întîmplare, ci selectate cu mult spirit critic, după *scopurile urmărite în lecții*.

Pentru aceasta, considerăm că s-ar putea alege texte, ținîndu-se seama, printre altele, de următoarele criterii :

1. *Reținerea esențialului din capodoperele în versuri*, ca *Luceafărul* sau *Scrisoarea III* de M. Eminescu : fragmente întregi, din cele trei mari compartimente ale poemului *Luceafărul*, fragmente din întîlnirea lui Mircea cu Baiazid, lupta de la Rovine, scrisoarea fiului de domn, ori versuri selectate din cea de-a doua mare parte a *Scrisorii III*.

Asemănător se pune problema cu mult discernămînt și grijă pentru evitarea supraîncărcării, la *Rugăciune* sau *Clăcașii* de O. Goga, la *Poetul* sau *Noi vrem pămînt* de G. Coșbuc etc., spre a avea oricînd elevii puncte de sprijin în comentarea operelor respective, pentru a reține, din creația marilor noștri poeți, ceea ce este esențial, reprezentativ. Din poezia actuală, de asemenea, versuri de antologie din opera lui M. Beniuc, E. Jebeleanu, Labiș, Marin Sorescu, Nichita Stănescu, Șt. Aug. Doinaș etc. — selectiv.

Ce se urmărește prin memorarea unor fragmente selective din capodoperele în versuri ? Mai întîi, *familiarizarea* pentru totdeauna cu operele capitale ale literaturii române, în așa măsură încît în cazul cînd elevii aud, în epoca școlarității ori mai tîrziu, citindu-se sau recitîndu-se o pagină din creațiile unui scriitor, să-i poată identifica autorul, după tonalitate, limbaj, atmosferă, univers poetic etc. Apoi, aceste memorări selective, riguros dozate, contribuie la *educația estetică* a elevilor, la sensibilizarea și îmbogățirea vieții lor interioare, la dezvoltarea capacității lor de a sesiza frumosul artistic, de a deosebi valoarea de nonvaloare, de a le forma o *cultură artistică*, indispensabilă pentru înțelegerea artei în general, a frumosului în literatură și în viață. De asemenea, reținînd versuri, bunăoară, din prima parte a *Scrisorii III* de M. Eminescu sau din poezii ale altor poeți, elevii ajung să dobîndească *un anume climat spiritual* propice pentru consolidarea educației lor patriotice, moral-cetățenești.

2. Dar se pot memora pasaje și în proză pentru aceleași rațiuni. Spre exemplu : cîteva rînduri din descrierea vibrantă a luptei de la Călugăreni din opera lui Bălcescu, *Istoria Românilor supt Mihai Vodă Viteazul*, ori aceeași scenă descrisă de A. Vlahuță în *România pitorească* nu sînt eficiente în *educarea patriotică a elevilor* ? O lectură

și o analiză a lor în clasă este binevenită, dar elevii rămîn totuși, după aceea, doar cu idei și nu cu forma sensibilă a ideilor, nu rețin vorbele înaripate și puternic evocatoare ale creațiilor respective, pe care, dacă le memorează, le au permanent în minte, făcîndu-i să retrăiască intens scenele înfățișate de respectivii scriitori. Sau un scurt fragment de 2—3 rînduri din *Cuvîntul introductiv la istoria națională* rostit de M. Kogălniceanu în 1843 la Academia Mihăileană, prin care glorifică trecutul eroic al poporului român în luptele de apărare a patriei sub Ștefan cel Mare, comparîndu-l cu marii strategi ai lumii, ori cîteva rînduri din vibrantele pasaje ale *Cîntării României* de Alecu Russo — nu sînt, oare, necesare, fără să supraîncărcăm mintea elevilor, pentru educarea lor patriotică? Și așa mai departe — cu alte scurte fragmente selectate din alte opere cu caracter patriotic, străbătute de umanismul socialist din epoca actuală.

3. S-ar mai putea reține, din operele în proză, selectiv, scurte citate din descrierea minunată a Bărăganului de către Al. Odobescu în *Pseudokinegeticos,* din descrierea unică în literatura română a furtunii, existentă în volumul *În Munții Neamțului* de C. Hogaș, adevărate pagini de antologie, și ca acestea altele, spre a îmbogăți viața spirituală a elevilor.

4. Sînt opere în versuri sau proză, în care unele fragmente includ o mare parte a semnificației lor.

Din poezia *Testament* de T. Arghezi, programatică în întreaga ei țesătură de idei, este util să se rețină anumite versuri-cheie care exprimă pregnant substanța ideatică a poeziei.

Primele 2—3 rînduri din *Moara cu noroc* de I. Slavici exprimă „cheia" înțelesului întregii opere. Întreaga nuvelă vine parcă să demonstreze, prin desfășurarea ei dramatică, idea exprimată în fraza de la începutul lucrării.

Sînt doar cîteva trimiteri cu caracter orientativ, pentru a ilustra modul cum trebuie să se ghideze profesorii în această problemă, spre a evita unii dintre ei aprecierea ce li se atribuie că sînt „tradiționaliști" sau „retrograzi", în cazul cînd cer, abuziv, memorări de pagini întregi, ori spre a se evita ignorarea acestei cerințe, care contribuie nu la încărcarea memoriei, ci la dezvoltarea gîndirii, la crearea condițiilor de însușire conștientă a materiei, cînd se realizează în mod științific și pedagogic.

5. Sînt alteori cazuri, cum ar fi dramaturgia lui Caragiale, cînd selectarea și reținerea unor replici ori a unor ticuri lingvistice ale persoanelor contribuie la „decodarea" semnificației întregii opere, ori la caracterizarea personajelor. Astfel de expresii-replici pot fi

memorate cu succes, ajutîndu-i pe elevi să pătrundă în atmosfera operei, să înțeleagă adîncit „lumea“ lui Caragiale. Reținînd, spre exemplu, dialogul dintre Pristanda și Tipătescu din prima scenă a comediei *O scrisoare pierdută* de I. L. Caragiale, amuzant și ușor de memorat, elevii pot să înțeleagă din capul locului cu ce fel de oameni au de-a face în această faună caragialescă, pot să înțeleagă perfect încă de la primul contact cu opera caracterele celor doi interlocutori. Nereținînd aceste replici, o prezentare orală a scenei nu se poate face decît la modul general, prin cîteva precizări simplificatoare. Ori cîteva expresii sau chiar fraze, spre exemplu din faimosul discurs al lui Cațavencu, reținute, constituie un fond concret permanent util pentru înțelegerea și interpretarea de către elevi a sensului operei și pentru caracterizarea, „la obiect“', a personajului. Reținînd „limbajul“ personal al lui Trahanache, elevii au posibilitatea să înțeleagă mai bine și să aibă mai vie în minte ființa morală a acestui veros politician. Cum ar putea fi mai sugestiv caracterizat oral de către un elev Pristanda, spre exemplu, dacă respectivul elev nu reține vorbele consoartei acestuia, care constituie pentru el, pentru Ghiță Pristanda, „filozofia“ vieții lui.

6. Sugestiile prezentate aici sînt doar cîteva din infinitele criterii care pot fi avute în vedere în realizarea acestei sarcini pedagogice. Îndeplinirea cu succes a acestei cerințe are urmări dintre cele mai importante. Totul depinde de orientarea profesorului în alegerea momentului și selectarea textelor, în acțiunea de îndrumare a elevilor în acest sens.

7. O condiție fundamentală a antrenării elevilor în memorarea versurilor, a cîtorva rînduri în proză, a expresiilor este de a-i atrage spre literatură, de a-i face să *memoreze din plăcere*. Altfel, cele mai frumoase versuri și fraze în proză vor fi însușite mecanic, din obligație, „în silă“, și debitate apoi în ora de curs în același mod în care au fost însușite.

Citirea expresivă bine executată de profesor, prin care se subliniază ideea sau ideile din text, îi *emoționează* pe elevi, îi face *să înțeleagă conținutul,* iar acest fapt duce la *trezirea interesului* față de opera respectivă, îi „apropie“ pe elevi de operă, îi determină să memoreze, dintr-un lăuntric imbold, ceea ce le „recomandă“ profesorul. Cînd elevul memorează din *plăcere* și din *interes,* cînd *înțelege* temeinic textul, *se creează deja premisele de bază ale acestei pozitive acțiuni.*

Considerăm necesar să atragem atenția ca aceste recomandări să se facă nu înaintea studierii operei, ci *numai după ce opera a fost analizată cu colectivul de elevi.* Numai atunci textul poate fi *memo-*

rat conștient, numai atunci memorarea poate să îndeplinească rolul de *adîncire a trăirii emoționale, a înțelegerii fondului de idei,* a „fixării" anumitor momente din acțiune, idei, caractere ale personajelor, a înțelegerii unor aspecte ale formei artistice. Memorînd în aceste condiții, elevii *participă afectiv, retrăiesc universul operei,* li se dezvoltă imaginația, gustul frumosului, capacitatea de receptare a frumosului estetic, posibilitățile de exprimare frumoasă, literară, variată, li se dezvoltă aptitudinile artistice, întrucît aceste aptitudini nu se nasc gata formate, odată cu copilul, ci ele se pot dezvolta numai în procesul unei educații sistematice. Dimpotrivă, un copil înzestrat, dacă nu se exercită asupra lui o influență binefăcătoare în acest sens, poate să ajungă la atrofierea acestor înclinații.

În același timp, trebuie să se urmărească nu numai trezirea emoției, ci și *interesul elevilor* în acest sens. De aceea, se pot face *recomandări în mod diferențiat* într-un colectiv de elevi, *după preferințe, după înclinații, după capacitatea de asimilare* și *reproducere artistică* a textului memorat. Altfel, omogenizînd cerințele, unii o fac din plăcere, alții din obligație, „tocind", chinuindu-se inutil, obositor, cînd timpul ar putea fi mai eficient folosit în alt scop. Și totuși, aceasta nu înseamnă că unii elevi talentați pot fi suprasolicitați în această direcție, iar alții cu alte preocupări și înclinații să fie neglijați, ignorați.

Se pot organiza *cercuri de recitatori, concursuri de recitări,* de *dicțiune,* de *recitare artistică, cultivîndu-se la maximum astfel de aptitudini.* Este o cale certă de influențare pozitivă în educarea estetică a elevilor, în trăirea intensă a conținutului literaturii, este o cale eficientă și în educarea lor în spiritul dragostei față de patrie, de partid, de popor. Pentru îmbogățirea școlilor cu mijloace în ceea ce privește „tehnicizarea" predării literaturii, în cazul cînd în școli se descoperă *elevi supradotați* sub acest raport, o recitare, o citire expresivă a unor texte în versuri sau în proză care se analizează în clasă se poate *imprima pe bandă și utiliza,* în anii următori, ca lectură „model", în locul unei lecturi mai puțin realizate, executată de profesor sau de alți elevi. În cadrul *cercurilor artiștilor amatori,* se pot organiza *concursuri pentru cel mai bun recitator.* Cînd un elev reține un text și-l recită bine, înseamnă că înțelege conținutul acelui text, simte frumusețea lui, o trăiește.

8. Diferențierea în recomandarea acestor cerințe trebuie să se facă nu numai în cadrul colectivului de elevi al unei clase, ci mai ales de la o clasă la alta, de la clasa I pînă la ultima clasă, ținîndu-se seama de nivelul de dezvoltare a elevilor, de posibilitățile lor de receptare, de asimilare precum și de *interesele* lor, de „gusturile" fiecărei vîrste.

La clasele mici se pot da, spre memorare, poezioare, scurte dialoguri-cheie, de 2—3 rînduri, dintr-un basm, din momentele de culme ale acțiunii, ale înfruntării dramatice dintre eroi, se pot da să memoreze asociații de cuvinte artistic îmbinate, expresii poetice, pentru a-i introduce treptat în literatură ca artă, în mijloacele ei de oglindire specifică, creatoare a realității. Gradat, după vîrste, după posibilități de asimilare, după înclinații, interese, preferințe, se poate recomanda elevilor să memoreze pasaje din anumite opere.

Cînd profesorul consideră oportun, poate cere elevilor ca, dintr-o operă oarecare, să indice ei ce anume ar merita să fie memorat și de ce sau după ce criterii propun aceste fragmente, *problematizînd* astfel permanent selectarea și determinînd cu ei fragmentele ce urmează a fi memorate. Această măsură are o adîncă consecință pentru dezvoltarea spiritului lor critic, pentru dezvoltarea simțului estetic. Se poate chiar da ca temă pentru acasă să memoreze dintr-o poezie mai întinsă sau dintr-o admirabilă operă în proză *ceea ce le place mai mult* sau *ceea ce îi interesează mai mult* pentru înțelegerea modalităților artistice folosite de scriitori. Este, în felul acesta, *o testare* a stadiului de dezvoltare intelectuală a elevilor, a formării lor în domeniul literaturii, căci după modul cum se orientează în munca lor individuală, independentă, în clasă sau acasă, *prin descoperire*, se pot trage concluzii neîndoioase asupra pregătirii lor.

Pentru *testarea* puterii lor de memorare, se mai pot da în clasă, într-un timp limitat, să memoreze anumite versuri, după care urmează verificarea și, de aici, cunoașterea exactă a capacității lor sub acest aspect.

Din compozițiile pe care ei le efectuează în clasă, se mai poate deduce și modul cum știu să utilizeze citatele memorate, interpretîndu-le creator sau, dimpotrivă, substituind interpretării „citatomania“. Important este ca ei să învețe pe de rost poezii sau fragmente din poezii nu mecanic, utilizîndu-le la momentul „oportun“ fără putința de a le încorpora organic în compoziție personală, sau fără putința de a le comenta științific. Adică citatele sau poeziile memorate să fie „înțelese“ și subordonate de către elevi unui sistem de gîndire propriu, unei viziuni personale asupra subiectului compoziției, și nu invers, adică să domine o viziune documentaristă, uscată, neconvingătoare, cu citate puse unul sub altul din toate textele memorate.

În concluzie, acțiunea de memorare a poeziilor, a fragmentelor din poeme, a unor citate din proze literare își găsește un temei psihopedagogic, o justificare sub multiple aspecte, o eficiență pe diverse

planuri. Totul trebuie dirijat, urmărit sistematic, cu tact pedagogic, cu simț artistic pînă la finalizarea acțiunii în educarea estetică a elevilor.

*
* *

Este știut că dezvoltarea memoriei, activizarea ei are un rol important în evoluția elevilor, în creșterea lor armonioasă. Așa cum obiectele și fenomenele realității nu se întipăresc în minte și nu sînt reproduse izolat, ci *în legătură unele cu altele*, în „grupe sau serii“, la fel memorarea unor fragmente, unor citate, versuri dintr-o poezie, odată întipărite, atunci cînd sînt reproduse, atrag după ele altele. Prin memorarea unor citate din *Scrisoarea III* de M. Eminescu, din tabloul întîlnirii lui Mircea cu Baiazid sau din lupta de la Rovine, elevul, prin reproducere, își reconstituie tabloul întreg, întrucît, sub influența legăturilor dintre părțile unei creații literare, se produc ceea ce poartă denumirea de *asociații*. Astfel, în mintea elevilor pot să se producă asociații prin *contiguitate*, ce se pot evidenția mai ales în procese ca succesiunea anumitor acțiuni, care poate fi reconstituită dacă o parte din elementele ce o alcătuiesc sînt memorate. Prin memorarea citatelor se mai pot produce asociații *prin asemănare*, asociații prin *contrast*, de care profesorul, problematizînd, poate ține seama, după caz, pentru recomandarea însușirii unor versuri.

O funcție importantă în procesul memorării are *limbajul*. Memorarea contribuie direct, efectiv la dezvoltarea limbajului, iar limbajul condiționează dezvoltarea memoriei.

Adeseori, datorită asociațiilor ce se stabilesc în mintea elevilor, este de ajuns să-și amintească un cuvînt sau un vers, pentru ca, pe loc, să-și reamintească întregul text, cu tot limbajul poetic, bogat în sugestii.

Memorarea unor citate contribuie și la *fixarea* unor idei, la consolidarea cunoștințelor, la reținerea pentru multă vreme sau pentru totdeauna a esenței dintr-o operă literară.

Ce ecou poate avea pentru totdeauna în conștiința unui elev întipărirea în memorie a versurilor răscolitoare din finalul poemului *Luceafărul* de M. Eminescu, prin care genialul poet și-a dezvăluit o întreagă atitudine față de viață, față de lumea din jur ! Memorîndu-le, persoana respectivă poate retrăi oricînd finalul dramatic al acestui poem, amărăciunea, resemnarea, „filosofia“ eminesciană în atari condiții. Presupunînd că un elev nu reține nici un vers din

această poezie, cu ce rămîne ? Cu marile tablouri și concepte eminesciene ! Da, dar posibilitățile lui intelectuale la o anumită vîrstă îi permit să aprofundeze îndeajuns și să înfățișeze sugestiv și convingător cu propriile lui forțe fondul ideatic al poemului ? Memorînd însă 2—3 strofe din primul tablou, 2—3 strofe din tabloul cînd Luceafărul își ia zborul fulgerător spre înălțimi și versurile din finalul poeziei, are oricînd puncte de sprijin în părțile esențiale ale capodoperei, pe baza cărora poate reconstitui universul poeziei și îl poate reține, interpreta și înfățișa mai ușor, mai competent.

Problema care se pune este ce trebuie recomandat din capodopere, pentru memorare. Aici intervine rolul profesorului în antrenarea elevilor în selectarea momentelor sau părților „cheie" ale operei. Cu alte cuvinte, orice recomandare în acest sens are sau trebuie să aibă finalitate.

Avem, în acest caz, de a face cu o memorare *voluntară* sau *intenționată,* care presupune o activitate mintală complexă, specială, îmbrăcînd adeseori forme variate în vederea atingerii scopului propus. Uneori memorarea unor citate dintr-o poezie se face cu scopul nu numai de a reține esențialul din fondul de idei, ci toate părțile sau partea cea mai realizată artistic, cu fenomene de limbaj poetic, de stil care merită să fie reținute pentru frumusețea lor particulară. Condiția de care trebuie să se țină seama în acest sens este ca profesorul să ia toate măsurile pentru ca memorarea versurilor să se facă pentru un „timp îndelungat" sau „pentru totdeauna". În acest caz, memorarea avînd un caracter *durabil,* procesul fixării este mai complex. Este foarte interesant ca, pe parcurs, după un anumit timp să se verifice trăinicia memorării, deoarece, în practica școlară, este necesar să se acorde permanent atenția cuvenită rolului pe care îl au sarcinile fixate în legătură cu memorarea. De aceea, este util ca elevii să cunoască bine, în prealabil, *scopul* memorării, *volumul* și *durabilitatea acesteia.* Elevii să fie îndrumați să acorde o atenție mare priceperii minuțioase a materialului, o înțelegere temeinică a sa, o anumită independență în efectuarea diferitelor operații legate de materialul respectiv, întrucît, în aceste condiții, rezultatele memorării se vor îmbunătăți simțitor — *înțelegerea* textului duce, incontestabil, la o *memorare logică* conștientă, total deosebită de memorarea „mecanică", de „toceală", lipsită de sens și interes. Astfel se ajunge la o memorare superioară în ceea ce privește atît volumul textului, cît și rapiditatea, precizia și stabilitatea memorării. Cînd memorarea este logică, conștientă, totul se bazează

pe *asociații sistematizate*. În felul acesta s-ar putea admite *numai memorarea a ceea ce a fost înțeles*. Pentru realizarea memorării logice a unui text, se pot utiliza diferite căi, după scopul acțiunii și natura textului.

Ar mai fi de precizat că rapiditatea și durabilitatea memorării unui text depind, bineînțeles, de *cantitatea* și *calitatea* textului, de *interesul* și *plăcerea* cu care elevul se apropie de text. Cînd textele sînt însoțite și de unele materiale intuitive, memorarea se realizează mai rapid și mai profund. Asociațiile vizuale vin să sprijine acest proces și să-l consolideze.

Considerăm că *aplicarea unor procedee raționale de memorare a textelor literare are o mare eficiență în dezvoltarea elevilor, în ceea ce privește educarea memoriei, precum și educația lor estetică.*

BIBLIOGRAFIE*

1. Alexandrescu, Sorin, *Analiza de text și critica organică*, in „Viața românească", XVIII, nr. 12, decembrie 1965.
2. Antoine, G., *Pour une méthode d'analyse stilistique des images*. „Langue et litterature." *Acte du VIII-e Congrès de la Fédération internationale des langues et litterature moderne*, „Les Belles lettres", Paris, 1961, p. 151—174.
3. Auerbach, Eric, *Mymesis*, Editura pentru literatură, București, 1967.
4. Bally, Charles, *Traité de stylistique française*, ed. a 2-a, Heidelberg, 1909
5. Barthés, Roland, *Introduction à l'analyse structurale des récits*. Communications. (1966), 8, 1—26.
6. Beliș, M., *Prelucrarea informației și procesul de instruire și modernizare a metodelor de învățămînt*, „Revista învățămîntului superior", nr. 7, 1965.
7. Bojin, Alexandru, *Studii de stil și limbă literară*, Editura didactică și pedagogică, București, 1968.
8. Bojin, Alexandru, *Valori artistice argheziene*, Editura didactică și pedagogică, București, 1971.
9. Bojin, Alexandru, *Implicațiile educative ale mesajului literaturii române*, I, în „Tribuna școlii", 30 decembrie 1972 ; II — 20 ianuarie 1973 ; III — 17 februarie 1973.
10. Bojin, Alexandru, *Relația fond-formă în analiza literară*, „Revista de pedagogie" nr. 3, 1973.
11. * * * *Bazele esteticii marxist-leniniste*, Editura politică, București, 1961.

---

* Această bibliografie este recomandată pentru capitolele semnate de Al. Bojin

12. Bruner, Jerome E., *Pentru o teorie a instruirii,* Bucureşti, Editura didactică şi pedagogică, 1970.
13. Bunescu, Vasile (şi colectiv) *Instruirea programată,* Editura didactică şi pedagogică, 1967.
14. Bunescu, Vasile, (sub red.) *Studii de pedagogie cibernetică şi instruire programată,* E.D.P., 1968.
15. Cazacu, Boris, *Mesaj poetic închis şi mesaj poetic deschis* (pe marginea operei lui Tudor Arghezi), „Studii şi cercetări de lingvistică", 19 (1968), 5, p. 463—467.
16. Cazacu, Tatiana-Slama, *Introducere în psiholingvistică,* Editura ştiinţifică, Bucureşti 1968.
17. Cazacu, Tatiana-Slama, *Despre relaţiile dintre stilistică şi psiholingvistică,* „Studii şi cercetări lingvistice", 18 (1967), 3, p. 261—280.
18. Cazacu Tatiana-Slama, *Limbaj şi context,* Bucureşti, Editura ştiinţifică, 1959.
19. Călinescu, G., *Critică şi creaţie,* „Viaţa Românească", XI, 4, aprilie, 1958.
20. Chircev, A., (şi colectiv) *Pedagogia,* Editura didactică şi pedagogică, 1964.
21. Cohen, Jean, *Structure du langage poétique,* Flammarion, Paris, 1966.
22. Cornea Paul, *Analiza de text, metodă de studiere a literaturii române,* „Revista învăţămîntului superior", 1967, 2, p. 91—95
23. Coşeriu, E., *Sémantique diachronique structurale.* „Travaux de linguistique et de litterature", Strassburg 2 (1964), 1.
24. Coteanu, Ion, *Raportul dintre conotaţie şi denotaţie,* în „Limbă şi literatură", vol. III, 1972, p. 301—308.
25. Coteanu, Ion şi Dănăilă, I., *Introducere în lingvistica şi filologia românească,* „Probleme bibliografice", Editura Academiei R.S.R., Bucureşti, 1970.
26. Coteanu Ion, *Stilistica funcţională a limbii române,* „Stil, stilistică, limbaj", Editura Academiei R.S.R., Bucureşti, 1973.
27. Dancsuly, A., *Modernizarea formelor de transmitere a cunoştinţelor,* „Revista de pedagogie", nr. 3, 1968.
28. Dottrens, R., *Travail individualisé. Enseignement programé,* „L'éducateur. Magazine", nr. 7—8, Cannes, 1964.
29. Dufrenne, Mikel, *Poeticul,* Editura Univers, Bucureşti, 1972.
30. * * * *Dicţionar de estetică generală,* Editura politică, 1972.

31. Friedrich, Hugo, *Structura liricii moderne* (traducere din limba germană), Editura pentru literatură universală, București, 1969.
32. Frye, Northrop, *Anatomia criticii*, Editura Univers, București, 1972
33. Gavini, P. G., *Manuel de formation aux techniques de l'enseignement programé*, Edition Hommes et Techniques, Paris, 1965.
34. Ghivirigă, L., *Perfecționarea metodelor de predare-învățare*, 1972.
35. Hegel, W. I., *Prelegeri de estetică*, vol. I, Editura Academiei R.S.R., 1966.
36. Iakobson, Roman, *Lingvistica și poetica*. „Probleme de stilistică" Editura științifică, București, 1964.
37. Iakobson, Roman, *Vers une science de l'art poétique*, în „Théorie de la litterature", Textes de formalistes russes (ed. T. Todorov), Seuil, Paris, 1966, p. 9—13.
38. Iakobson, Roman, *Essais de linguistique generale*, Paris, Editions de Minuit, 1964, p. 60—61.
39. Ibrăileanu, G., *Creație și analiză*, 1939, în „Studii literare", ed. a II-a, București, Cartea românească, 1931, p. 3—71.
40. Ingarden, R., *Poetics and linguistics*, Poetis, Polska Akad. Nauk, Inst. Budan literackick, Warszawa, 1961.
41. Institutul de lingvistică al Academiei R.S.R., *Studii de limbă, literatură și filozofie*, vol. I și II, Editura Academiei R.S.R., 1971—1972.
42. Institutul de Științe Pedagogice, *Studii de pedagogie cibernetică și instruire programată*, Editura didactică și pedagogică, București, 1968.
43. Iordan, Iorgu, *Stilistica limbii române*, București, 1944.
44. Iordan, Iorgu, *Limba lui Eminescu*, „Revista Fundațiilor", nr. 5, 1940.
45. Iosifescu, Silvian, *Stilistica și estetica*, în „Revista de filosofie", 16 (1969), 11.
46. Iosifescu, Silvian, *Teoria literaturii*, Editura didactică și pedagogică, București 1965.
47. Iosifescu, Silvian, *Inteferențe obiective, sociologie, estetică, critică artistică*, „Scînteia", 29 februarie 1968.
48. Iosifescu, Silvian, (și colectiv) *Analiză și interpretare*, Editura științifică, București, 1972.

49. Lăudat, I. D., (şi colectiv) *Metodica predării limbii şi literaturii române în şcoala generală şi liceu*, E.D.P., 1973.

50. Lotman, I. M., *Lecţii de poetică structurală*, Bucureşti, Editura Univers, 1972.

51. Lotman, I. M., *Interpretarea literaturii trebuie să devină ştiinţă*, în „Secolul 20", 5, 1967.

52. Macrea, Dimitrie, *Limbă şi lingvistică română*, Editura didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1973.

53. Macrea, Dimitrie, *Aspecte ale structurii sonore a limbii române în lumina cercetărilor statistice*, „Cercetări de lingvistică", 12, (1968), 1, 13—17.

54. Marcus, Solomon, *Poetica matematică*, Editura Academiei Republicii Socialiste România, Bucureşti, 1970.

55. Marino, Adrian, *Cibernetica şi critica literară*, „Contemporanul", 17, 29 aprilie 1966.

56. Marino, Adrian, *Critica arhetipurilor*, „Contemporanul", 14, 8 aprilie 1966.

57. Marino, Adrian, *Structură şi valoare*, „Gazeta literară", XIV, 27, 6 iulie 1967.

58. Marino, Adrian, *Notă despre analiza literară şi ştiinţifică*, în „Gazeta literară", XIV, 40, 5 octombrie 1967.

59. Marino, Adrian, *Introducere în critica literară*, Bucureşti, 1968.

60. Marino, Adrian, *Modern, modernism, modernitate*, Bucureşti, 1969.

61. Martinet, André, *Connotations, poésie et culture*. To honor Roman Iakobson, 2, (1966).

62 Maşek, Victor, *Teoria informaţiei şi cercetarea estetică*, „Revista de filozofie" (1967), p. 787—795.

63. Mărculescu, Ileana, *Cibernetica şi literatura*, „Viaţa Românească", 1960, nr. 10.

64. Michaud, Guy, *L'oeuvre et ses techniciens*, Paris, 1957.

65. Ministerul Educaţiei şi Învăţămîntului, Institutul de Ştiinţe Pedagogice, *Perfecţionarea metodelor de predare-învăţare* (Caiet de cercetare pentru experimentul din judeţul Argeş), vol. I, Ediţia a II-a, Bucureşti, 1972.

66. Moles, A.A., *La linguistique, méthode de découverte interdisciplinaire*, „Révue philosophique", 3, p. 375—389.

67. Morier, Henri, *Dictionnaire de poétique et de rhétorique*, „Presses Universitaires de France", Paris, 1961.

68. Munteanu, Georgeta, *Modalităţi de activizare a elevilor în lecţiile de literatură*, „Revista de pedagogie", nr. 1, 1972.

69. Nemoianu, Virgil, *Structuralismul*, Editura pentru literatură universală, București, 1967.
70. Nicolau, Edmond și Biberi, Ion, *Cibernetica, metodă modernă de cercetare științifică*, „Gazeta literară", 13 (1965), 51, (684), p. 1 și 4.
71. Nicolau, Edmond, *Progresul tehnico-științific și modernizarea învățămîntului*, „Revista de pedagogie", nr. 3, 1966.
72. Novicov, Mihai, *Studiul literaturii ca serie de forțe specifice. Metodologia istoriei și criticii literare*, Editura Academiei, București, 1969.
73. Ogden, C.K. și Richards, I.A., *The meaning of meaning*. Londra, 1923 ; ediția a 10-a, în 1960.
74. Parfene, Constantin, *Familiarizarea elevilor de liceu cu tehnica studiului individual*, „Revista de pedagogie", nr. 7—8, 1967.
75. Pascadi, Ion, *Nivele estetice*, Editura Academiei Republicii Socialiste România, 1972.
76. Pater, Walter, *Introduction la The Rennaissance studies in Art and Poets (1873)*, Londra, Macmillan, 1925.
77. Pavel, Toma, *Signification linguistique et poésie*. „Revue roumaine de linguistique", 12 (1967), 1, p. 49—57.
78. Pavel, Toma, *O cercetare lingvistică a poeziei lui Ion Barbu* (pe marginea lucrării lui Coșeriu „La lingua de Ion Barbu"), „Studii și cercetări lingvistice", 18 (1967), 1.
79. Pavelcu, Vasile, *Personalitatea examinatorului*, „Revista învățămîntului superior", 1968, 2, p. 27—31.
80. Piaget, Jean, *Le structuralisme*, „Presses Universitaires de France", Paris, 1968.
81. Piaget, Jean, *Psihologia și pedagogia*, București, E.D.P., 1972.
82. Piaget, Jean, *Psihologia inteligenței*, Editura științifică, 1965.
83. Picon, Gaëtan, *Introduction à une esthétique de la litterature*, I, „L'Ecrivain et son ombre", Paris, Gallimard, 4 éme edition, 1953.
84. Piru, Alexandru, *Tehnica criticii literare*, „Viața românească", XI, 4 aprilie 1958.
85. Piru, Alexandru, *Rigoare, finețe, gust*, „Gazeta literară", XIV, 23, 8 iunie, 1967.
86. Pius Servien-Coculescu, *Science et poésie*, Flammarion, Paris, 1957.

87. Pius Servien-Coculescu, *Lyrisme et structures sonores. Nouvelle méthode d'analise des rythmes, apliquée à Atala de Chateaubriand*, Paris, 1931.

88. Pop, Mihai, *Metode noi în cercetarea structurii basmelor*, „Folclor literar", Timişoara, 1967, p. 5—12.

89. Pop, Traian, (şi colectiv) *Orientări şi modalităţi actuale de perfecţionare a procesului de învăţămînt*, „Revista de pedagogie", nr. 6, 1972.

90. Popescu-Neveanu, Paul, (colectiv) *Studii de didactică experimentală*, Bucureşti, 1965.

91. * * * *Probleme de stilistică*, „Culegere de articole", Bucureşti, Editura ştiinţifică, 1964.

92. Roşca, Alexandru, *Psihologia generală*, Editura didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1966.

93. Roşca, Alexandru şi colectiv), *Psihologia pedagogică*, Editura didactică şi pedagogică, 1967.

94. Saporta, Sol, *Aplicarea metodelor lingvistice în studiul limbajului poetic. Probleme de stilistică*, Editura ştiinţifică, Bucureşti, 1964.

95. Simion, Eugen, *Evoluţia concepţiei de critică*, în „Cronica" II, 25—26, 24 iunie — 1 iulie, 1967.

96. Simion, Eugen, *Creaţie şi actualitate*, „Tribuna", XI, 27, 6 iulie 1967.

97. Simonescu, Dan, *Metodica şi mijloacele muncii ştiinţifice*, în „Limbă şi literatură", vol. VI, 1962.

98. Skinner, B.F., *Revoluţia ştiinţifică a învăţămîntului*, Bucureşti, E.D.P., 1972.

99. * * * *Studii de limbă literară şi filologie*, vol. II, 1972.

100. Tertulian, N., *Critică, estetică, filosofie*, Editura Cartea Românească, 1972.

101. Tertulian, N., *Probleme actuale de metodă critică*, „Gazeta literară", XIII, 23, 9 iunie 1966.

102. Tieghem, Phillip van, *Marile doctrine literare în Franţa*, Editura Univers, 1972.

103. Vianu, Tudor, *Statistica lexicală şi o problemă a vocabularului eminescian*, în „Limba română" (1969), 1, 13—17.

104. Vianu, Tudor, *Probleme de stil şi artă literară*, Ed. Tineretului, Bucureşti, 1955.

105. Vianu, Tudor, *Studii de stilistică*, E.D.P., Bucureşti, 1969.

106. Vianu, Tudor, *Problema metaforei şi alte studii de stilistică*, Bucureşti, E.S.P.L.A., 1957.

107. V i a n u, T u d o r, *Materialismul dialectic în studiul teoriei literare*, în „Teorie şi metodă în ştiinţele sociale", Bucureşti, Ed. Politică, 1965, p. 447—456.

108. V i a n u, T u d o r, *Simbolul artistic. Tezele unei filosofii a operei*, în „Postume", Bucureşti, E.U., 1966, p. 99—205.

109. V i a n u, T u d o r, *Metoda de cercetare în istoria literară*, în „Limbă şi literatură", nr. 6, 1962, p. 5—21.

110. V i n c e n t y, O., *La bazele învăţării pe probleme*, Varşovia, Editura de stat didactică şi pedagogică, 1964.

111. * * * *Poetica şi stilistica. Orientări moderne*, Bucureşti, Editura Univers, 1972 (Prolegomene şi antologie de Mihail Nasta şi Sorin Alexandrescu).

112. W e l l e k, R e n é, W a r e n, A., *Teoria literaturii*, Editura pentru literatură universală, Bucureşti, 1967.

113. W e l l e k, R e n é, *Conceptele criticii*, Editura Univers, 1971.

114. W i n o g r a d o v, V.V., *Poetica şi relaţiile ei cu lingvistica şi cu teoria literară*, tr. în „Probleme de stilistică", p. 126—168.

STUDIUL MONOGRAFIC
AL UNUI SCRIITOR ÎN ŞCOALĂ

G. G. URSU

Vasta activitate de valorificare ştiinţifică a bogatului tezaur al literaturii noastre, consacrîndu-se şi în monografii ale scriitorilor, a pus şi problema celui mai bun stil monografic.

Unii cercetători literari au pledat pentru tratarea concomitentă (Constantin Ciopraga), alţii pentru tratarea, considerată mai avantajoasă, a monografiei cu două centre de greutate : viaţa şi opera. Adrian Marino acorda acestui de-al doilea mod de organizare a materiei „mai mult echilibru şi mai multă adîncime".

În monografia despre poetul Grigore Alexandrescu, George Călinescu a putut demonstra avantajele unui asemenea tip de monografie în capitole separate, viaţa şi opera, ca şi, de exemplu, Adrian Marino în masivul său studiu de reconsiderare a creaţiei unui poet de seama lui Alexandru Macedonski. În cartea sa despre Ion Creangă, George Călinescu a împletit biografia cu cercetarea operei, într-un acelaşi portret, justificînd că „opera se afla, întrucît îl priveşte pe Creangă, strîns legată de existenţa lui".

Deşi nu putem absolutiza superioritatea unui stil sau altuia (în acest sens a scris şi profesorul Iosif Pervain[1]), putem spune că studiul monografic al unui scriitor în şcoală, atît cît se poate realiza, îmbrăţişează acest model, acest tip al tratării separate, viaţa şi opera, cerut de exigenţele didactice ale ordonării şi simplificării materiei pentru elevi, precum şi ale obiectivelor studiului literaturii. Bineînţeles că simplificarea nu poate deveni simplism, cum cred unii, acuzînd pe nedrept „stilul didactic". În preocupările noastre, subtilitatea, nuanţa, fineţea interpretării sînt cerinţe obligatorii, fără de care studiul literaturii coboară la un nivel nedorit.

Potrivit scopurilor urmărite în şcoala generală — creşterea nivelului de cultură generală a întregului tineret, îmbogăţirea vieţii lui

---

[1] *Probleme actuale ale predării istoriei literaturii române în învăţămîntul superior*, Edit. did. şi pedag., Buc. 1965, p. 55.

spirituale, educarea lui cetățenească prin literatură —, programa în vigoare a indicat să se studieze acele opere accesibile, dar de valoare artistică indiscutabilă.

Valențele etice, implicațiile patriotice ale unei opere literare nu pot avea un ecou în sufletul copiilor, dacă nu sînt vibrante pe plan artistic. Într-o operă literară contează realizările artistice, nu intențiile nobile neîncorporate în structuri semnificative.

S-au ales, de aceea, mai puțini scriitori, s-au selectat opere de primul rang, a căror interpretare constituie cea mai mare parte a lecțiilor. Aceste lecții de analiză în primul rînd sau de caracterizare generală a unei opere, adică de interpretare a conținutului și expresiei lui artistice, în unitatea lor organică indisolubilă, specifică artei, au importanță primordială.

Aceasta nu înseamnă să neglijăm în liceu lecția introductivă care înfățișează viața și activitatea, biografia selectivă a marilor personalități literare sau numai activitatea, nu și viața în detalii, la personalități care nu sînt chiar de primul rang.

Studiul monografic al unui scriitor se realizează în liceu și-n clasele 9 și 10 ale școlii generale.

În clasele V-VIII se face lectură literară și nu istorie a literaturii române. Sînt clase în care se prefigurează trecerea la un studiu adînc al literaturii, la studiul monografic al scriitorului, în primul rînd prin elementele de analiză a operelor literare, care se vor complica treptat, apoi prin note biografice, folosite ca material informativ pentru întregirea cunoștințelor elevilor.

Biografia trebuie limitată la acele date și aspecte ale vieții și activității care definesc personalitatea artistică a scriitorului, care aruncă lumina asupra procesului de creație artistică, ajutîndu-ne să o înțelegem în adîncime. Obiectul precis al studiului literaturii e opera, nu viața. Lecțiile noastre prezintă expunerea biografică în măsura interesului ei pentru operă. În liceu, la anul II, chiar la Ioan Slavici, mare clasic, nu este inclusă viața, ci numai activitatea ; se detașează Eminescu și Creangă, la care expunerea biografică e completă, cuprinde viața și activitatea.

Studiul monografic reprezintă o relație dialectică între epoca istorică, biografia scriitorului și opera lui. Artistul e un om care se realizează într-o societate determinată istoricește ; istoria literară nu poate fi separată, cu tot specificul ei artistic, care face din ea o scară de valori, de istoria generală. George Călinescu și Tudor Vianu au subliniat de mai multe ori că pregătirea istorică este absolut necesară profesorului de literatură, întrucît literatura ca formă a conștiinței sociale este legată de întreaga desfășurare a poporului care a creat-o, de evenimentele sociale și istorice pe care le

evocă în imagini de artă. De aici necesitatea biografiei în a cărei țesătură poate fi înfățișată epoca, cum face G. Călinescu în studiul său despre Ion Heliade Rădulescu. El urmărește răsunetul unor evenimente, de exemplu înființarea miliției naționale în 1829, în Marșul oștirii române al lui Vasile Cîrlova și în Marșul românesc al lui Iancu Văcărescu, începuturi ale poeziei noastre militante, ale poeziei patriotice, care va fi o trăsătură principală a literaturii noastre din epoca de la 1848.

A face, însă, istorie numai de dragul ei este o eroare. În lecțiile de literatură, istoria ajută la analiza subtilă a operei, ajută și în studiul selectiv al biografiei și în interpretarea operelor valoroase sub raport estetic. „A face sociologia lumii lui Dostoievski ori a determina gîndirea eroilor lui (scria G. Călinescu în *Principii de estetică,* 1939) nu este deloc o lucrare în afara esteticii, ci critica literară însăși. Căci orice fel de considerație este un fel de a afirma vitalitatea operei de artă și întîi de toate existența ei".

Nici o creație literară nu poate fi produs exclusiv al geniului individual. Eminescu era conștient de legătura operei lui cu viața, cu năzuințele și creația poporului român. Într-un manuscris el nota : „Geniul m-a absorbit din popor cum soarele soarbe un nour de aur din marea de amar".

În două ore la Eminescu, într-o oră la Creangă expunerea biografiei poate avea aspectul unei evocări pline de căldură, sprijinite pe materiale diferite, în primul rînd pe citate din opera scriitorului (opera fiind cel mai sugestiv document pentru biografie), pe corespondența sau memoriile scriitorului sau ale contemporanilor, selectate cu mare grijă, pe studiile cele mai de seamă despre viața și opera lui, pentru a realiza un portret moral al scriitorului : „obiectul biografiei ca și al studiului operei (scrie Al. Piru în monografia despre G. Ibrăileanu, 1967) este personalitatea scriitorului văzută însă în biografie în latura ei caracterologică, umană, pe cînd, în studiul operei, în latura ei artistică".

Predarea biografiei nu poate fi improvizată, ea se realizează pe baza unui plan care trebuie să cuprindă unele rubrici fundamentale. Nu poți prezenta biografia lui Ion Creangă fără să prezinți ambianța socială, familia lui, leagănul moral care i-a dăruit marelui povestitor materia de exprimare, fără a-i constitui geniul, peisajul-cuib, cum l-a numit Vladimir Streinu, criticul și poetul, în admirabila lui monografie[1]. Satul Humulești a suferit revărsări ale istoriei, puhoaie de oști străine, ale Ozanei, pîrîu al stricăciunilor, robia mănăstirească. În felul aceasta s-a format o obște spirituală

---

[1] În „Clasicii noștri", 1943, apoi „Ion Creangă", Buc. 1970.

cu cristalizări de proverbe, o filozofie a luptei cu vitregiile, a luptei optimiste cu victorii asupra nenorocirilor naturale și istorice, cu un umor fericit care a vorbit în opera lui Creangă, în mod strălucit.

Cu privire la mediul familiei, se deosebește ascendența paternă (neam de meșteșugari, tatăl, Ștefan al lui Petrea Ciobotarul) și cea maternă (David Creangă din Pipirig, vornic timp de 20 de ani), cu înaintași originari din Transilvania, reprezentînd o tradiție cărturărească. Trebuie să luăm o atitudine, apoi, față de controversa cu privire la data nașterii : 2 martie 1837 1) după autobiografie, 2) scripte ale Școlii normale vasiliene, albumul Junimei (actul de deces) sau 10 iunie 1839, după mitrica aflată în Arhivele Statului din Iași. Ștefan a Petrei se ocupa cu semănătura la cîmp și cu negoțul de sumane, Smaranda lucrează cu furca la tors și la război.

Urmează apoi etapa studiilor, cu școlile din Humulești, Broșteni, Tîrgul Neamț, Fălticeni. Popa Duhu transmite elevului dragostea de adevăr, libertatea spiritului, darul pedagogic. Din 1855 pînă în 1858, urmează seminarul de la Socola din Iași, fiind hirotonisit diacon în 1859. Între 1863—1864 studiază la Institutul normal vasilian devenind institutor în 1864. Cultura lui Creangă, cu totul neobișnuită în materie de folclor — a fost numit un erudit al culturii populare —, se rezema și pe lecturi în limba franceză, posibil în germană, fără să se uite că în seminar se inițiase în limbile clasice. Ca învățător și autor de manuale, a fost un inovator ; dovedind spirit critic față de un învățămînt abstract, mecanicist, el reprezintă o prefigurare a școlii active și o orientare fermă în sensul metodei fonetice analitico-sintetice de astăzi[1].

Momentul biografic al răspopirii e important pentru a dezvălui spiritul progresist în cadrul unei tagme retrograde, pentru a explica sursa satirei lui anti-clericale.

Cariera lui literară nu se poate concepe fără de marea prietenie cu Eminescu, impresionat de opera fabuloasă, de comoara de datini străvechi, de basme, de poezia clăcilor țărănești, de harul narativ extraordinar al lui Creangă. Nu se poate trece peste rolul lui Titu Maiorescu care în „Literatura și străinătatea" îl compară pe Creangă cu Flaubert, Turgheniev, Dickens. Creangă își dedică Amintirile domnișoarei Livia Maiorescu, fiica lui Titu Maiorescu.

Expunerea evocativă poate fi însuflețită de citate din scrisorile lui Creangă către Eminescu, după plecarea marelui poet în 1877 la București, în care se adresează Bădiei Mihai și-și exprimă singurătatea și înstrăinarea.

---

[1] Al. Piru, *Prefața, Ion Creangă*, Biblioteca pentru toți, 1960.

Insistăm asupra mediului social țărănesc și a mediului familial în care s-a dezvoltat Creangă, pentru a explica orientarea viitoare a scriitorului, mai ales că în „Povești“ el a umplut schema folclorică cu substanța propriei lui experiențe de viață din copilărie, substanță socială și psihologică, sursa epicii memorialistice din „Amintiri“. În biografie nu se intercalează caracterizări prea dezvoltate de opere literare. Judecățile de valoare se fac mai tîrziu, după analiza textelor literare.

Putem deosebi trei etape în viața și activitatea lui Ion Creangă (sugestia e a lui Vladimir Streinu, monografist talentat al marelui povestitor) : o etapă humuleșteană pură, a doua urbană pînă în 1875, a treia, de creație literară pînă la sfîrșitul vieții, chinuită de cumplita boală ce-o doborîse și pe mama lui.

Între omul și artistul Creangă (între eul biografic și eul artistic) sînt unele deosebiri. În comparație cu imaginea simbolică a lui Nică din „Amintiri“, „slăvit de leneș“, Ion Creangă a fost un elev eminent la Seminar și mai ales la Școala normală din Iași, unde a obținut premiul întîi. Ceea ce e mai important e faptul că el a scris „Amintiri din copilărie“ în epoca bolii lui cumplite, căci din 1880 el a avut concedii frecvente de boală. Opera e plină de voie bună, de umorul lui strălucitor, de o jovialitate și o euforie creatore, ce a depășit zbuciumul grozavei boli.

Nu numai că abuzul de biografism e dăunător, dar a explica tristețea unei poezii prin cauze intime ce țin strict de o biografie factologică e a ne lăsa pradă unui determinism mecanic, dăunător evidențierii originalității artistice.

Înainte de a se face analiza operei „Povestea lui Harap Alb“ (în liceu 2 ore) se predă o lecție de prezentare generală a poveștilor lui Creangă. Este ceea ce se numește prezentarea generală a unui grup de opere unite prin gen, specie, temă, urmărindu-se conturarea profilului scriitorului prin referiri generale la volumele și operele lui respective, așa cum indică programa.

Se definesc particularități ale poveștilor lui Creangă.

În primul rînd, realismul poveștilor, caracterul de povestiri din viața țărănească. Boutière[1] și alți cercetători au arătat că Ion Creangă a luat din folclorul universal teme și eroi, dar modul lui de povestire și de individualizare a personajelor e așa de original, tratarea e așa de realistă (G. Ibrăileanu, Zoe Dumitrescu-Bușulenga), încît folclorul (Al. Piru) rămîne doar punctul de plecare, ca realitatea curentă pentru orice scriitor. De exemplu, în „Povestea lui Stan Pățitul“, elementul miraculos e minim : Chirică seceră într-o noapte

---

[1] Boutière Jean, *La vie et l'oeuvre de Ion Creangă*, Paris, 1930.

o arie întreagă. Iluzia realității e deplină în „Capra cu trei iezi", ca-ntr-o nuvelă.

Altă particularitate e umanizarea personajelor fabuloase. Eroii basmelor lui Creangă sînt ființe supranaturale care întruchipează virtuți și păcate omenești. În „Soacra cu trei nurori" e veșnicul conflict între soacră și noră. „Capra cu trei iezi" ilustrează dragostea mamei față de copii și sancționarea faptelor rele. „Punguța cu doi bani" e o fabulă pe tema avariției absurde.

„Povestea lui Stan Pățitul" ar fi un pact cu diavolul ca-n Faust. În „Ivan Turbincă", nu numai dracii, dar și moartea suferă omenește. Există, la bază, o răzvrătire împotriva morții, a condiției umane fragile, revoltă ce amintește pe Eminescu, răzvrătit împotriva orînduirii sociale nedrepte, dar și împotriva legii cosmice de-a condamna pe om la moarte. „Ivan Turbincă" arată totuși, în final, că moartea are în univers un rost bine chibzuit. Viziunea homerică e o trăsătură caracteristică a poveștilor. Capacitatea artistică de-a evoca grandios, eroic, se vede clar în conturarea personajelor fabuloase din „Povestea lui Harap Alb", a neuitatului Gerilă, a lui Păsări-Lăți-Lungilă, creație proprie, constituind partea cea mai valoroasă din punct de vedere artistic din capodopera marelui povestitor. Esențial e umorul povestitorului, care vorbește de pe o scenă imaginară și dă un spectacol de o vervă unică. Povestitorul e un actor cu rol central, dar el își joacă toți eroii, e ca un spectacol de teatru în care Ion Creangă joacă toate rolurile, vorbind întocmai ca ei. Modalitatea de expresie artistică e oralitatea stilului. În gura caprei el pune jelania unei țărănci. Prezentarea generală făcută de profesor e presărată cu citate, de exemplu cu fragmente mici din vorbirea caprei, care pot fi alese de elevi, dintre acele ce ating culmea artistică a tipicului : „Ia las'că l-oiu învăța eu ! Dacă mă vede că-s o văduvă sărmană și c-o casă de copii, apoi trebuie să-și bată joc de casa mea... Nici o faptă fără plată... Ticălosul și mangositul !".

Capra se definește prin vorbire, indicînd și formula definitorie a semnificației basmului : „Nici o faptă fără plată !". Personaj, vorbire, semnificație, iată cum se îmbină elementele constitutive ale povestirii. Se împlinesc, la modul general, în prezentare, și cerințele analizei pe text.

Prezentarea generală nu poate ocoli problema selecției artistice a limbii populare, cu cuvinte și expresii populare din graiul viu, care caracterizează personajele din basme prin zicale și proverbe.

Citate ilustrative demonstrează repeziciunea epică orală realizată prin abundența verbală. Formulele orale introduc paragrafele noi, narațiunea se constituie din valori ritmice. Sînt necesare exemple

ale sintezei care realizează oralitatea, după cum se va arăta cum gesticulația povestitorului se ghicește din inflexiunile limbii vorbite. Studiile despre opera lui Ion Creangă semnate de G. Ibrăileanu[1], George Călinescu[2], Vladimir Streinu, Al. Piru, Zoe Dumitrescu-Bușulenga[3], Iorgu Iordan[4], G. Tohăneanu sînt numai un ghid pentru a prezenta opera lui Creangă la un nivel științific corespunzător. Meditația personală poate oferi exemple noi sugestive din tezaurul artistic al unei opere de excepție.

O asemenea prezentare generală poate avea ca temă „Schițele lui I. L. Caragiale" la clasa a IX-a a școlii generale, cînd accentul se pune pe analiza literară detaliată a piesei „O scrisoare pierdută", în studiul monografic consacrat marelui dramaturg. Această prezentare înfățișează : pe Caragiale ca maestru al genului scurt, arta esențial dramatică, varietatea comicului, maxima concizie a stilului, cu ilustrări concrete care să arate tematica schițelor și pregnanța artistică a reprezentării unor tipuri umane, reprezentative pentru o întreagă epocă.

Întrucît școala generală nu beneficiază de numărul mai mare de ore atribuit în liceu studiului monografic al unui scriitor, folosim metoda caracterizării generale, deosebită de aceea a analizei operei literare.

Pe cînd analiza presupune o investigație minuțioasă, o pătrundere adîncă în structura interioară a operei, prin caracterizarea generală se înfățișează aspectele mai importante ale operei, fără a coborî la detalii.

A caracteriza înseamnă a înfățișa trăsăturile caracteristice ale unui fenomen, analiza descompune obiectul în elementele lui. Metoda la caracterizarea generală este expunerea, mai ales, nu conversația, o expunere a profesorului, organizată, dozată, bineînțeles cu ilustrare prin citate sugestive.

Deși caracterizarea generală e mai săracă în conținut, imaginea de ansamblu a operei trebuie, totuși, să fie precis conturată. La analiză — 2, 3, 4 ore —, avem posibilitatea cercetării minuțioase, aprofundate, la caracterizarea generală avînd la dispoziție o singură oră, trebuie să ne ferim de încetinirea ritmului orei prin conversație.

Cînd facem caracterizarea generală a unei opere ca „Amintiri din copilărie", scopul orei este să se dezvăluie originalitatea aces-

---

[1] Note și impresii, Iași, 1920.
[2] Ion Creangă, București, 1964.
[3] Ion Creangă, București, 1963.
[4] Stilistica limbii române, București, 1944 și Limba lui Ion Creangă, București, 1956.

tei opere de maturitate a marelui scriitor, arta narativă orală, povestirea epică pură (cu unele pasaje lirice) a copilăriei universale, totuși și particulare prin integrarea, spațială și temporală, viziunea umoristică și ironică, jovială, asupra satului și oamenilor lui, uneori duios-nostalgică, mai ales la începutul celor patru capitole.

Problemele analizei textului literar sînt mai complexe.

Într-un „Îndrumător pentru lectura literară" (1972), autorii (profesorii Gh. Burcescu, Constantin Marinescu, I. Verdeș) declară pe drept cuvînt că s-au ferit să orienteze „gîndirea elevilor spre șablonare și schematizare" :

„Nu am încorsetat încercările noastre în tiparele clasice rigide : 1. geneza, 2. expunerea sumară a conținutului, 3. caracterizarea personajelor, 4. analiza mijloacelor de realizare artistică. Acestea sînt puncte cardinale bine cunoscute de elevi, dar imaginația lor creatoare va aplica la specificul fiecărei opere mai mult sau mai puțin una sau alta din indicațiile precedente, dezvoltînd liber ecoul și rezonanțele multiplelor semnificații, izvorîte din cunoașterea și analiza operelor studiate".

Sîntem cu totul de acord cu aceste observații fundamentale care pornesc dintr-o realitate : grija față de libera dezvoltare a personalității elevilor.

În studiul monografic al unui mare clasic, ca Ion Creangă, geneza unei opere ca „Amintiri din copilărie", lămurită bine prin evocarea biografică, se poate limita la îndemnul lui Eminescu și la momentul de la București din 1879, cînd Ion Slavici a citit lui Eminescu și Creangă nuvela „Budulea Taichii", iar Creangă s-a angajat să scrie și el o povestire despre anii școlii. E ceea ce a făcut în „Amintiri din copilărie", în care învățămîntul epocii ocupă un loc foarte important, de la școala din sat a lui Bădița Vasile pînă la seminarul de la Socola.

Dealtfel, primul capitol povestește peregrinări prin școli, al doilea definește la fel de pregnant-artistic copilăria înainte de vîrsta școlară. De aici se poate trece la caracterizarea genului specific al operei, inclus în titlul așa de adecvat conținutului „Amintiri din copilărie".

Față de organizarea sferică a faptelor din povești și din singura nuvelă „Moș Nichifor Coțcariul", capodoperă a umorului românesc, a stilului aluziv, „Amintirile" sînt un film memorial, urmînd, cum scrie Vladimir Streinu, „mecanica însăși a memoriei".

E clar pentru toți (poate fi concludentă conversația cu elevii care cunosc bine din clasele mici mai ales primele două capitole

ale operei) că povestitorul nu urmărește un fir strict cronologic, faptele avînd întîietate în conștiința și memoria lui în funcție de personalitatea lui artistică, în primul rînd jovială, care selectează din mulțimea de isprăvi ale copilăriei pe cele mai hazlii. Există un triptic artistic de toată frumusețea, într-o înlănțuire impecabilă a trei pozne: „furatul cireșelor", „pupăza din tei" și „la scăldat", integrate în peisajul luminos al verii, lumina fiind și a anotimpului, dar și a sufletului de copil, după cum, fără discuție, e în sufletul marelui humuleștean.

Fragmente mici pot fi reluate în analiză.

Încetul cu-ncetul se definește în imagine artistică sufletul copilăriei universale, în forme particulare legate de spațiul național. Se pot cita pasajele în care Creangă definește direct copilăria, cu nepăsarea, lipsa de griji, apoi prin dialogul savuros dintre părinții lui, mai ales prin evocarea jocurilor și a poznelor de către mama lui, cunoscătoare răbdurie, jocuri ce confirmă puterea de imaginație și inventivitate a copiilor ce trăiesc într-un univers fabulos în care cred cu naivitatea lor caracteristică.

Copilul universal e înfățișat în cadrul arhaic al unui sat de munte, cu ritualuri magice, cînd mama năzdrăvană îi spune lui Nică într-un descîntec: „Ieși copile cu părul bălai afară și rîde la soare, doar s-o îndrepta vremea. Și vremea se îndrepta după rîsul meu". Aici poate fi subliniat sensul optimist al acestor practici: rîsul unui copil poate schimba vremea, are o influență binefăcătoare asupra cosmosului, după cum, înfigînd toporul în pămînt, dinaintea ușii, mama „alunga norii cei negri de pe deasupra satului și abătea grindina în alte părți".

Amintirile sînt bogate în asemenea sensuri tonice care dau o soluție umoristică, de haz de necaz, împotriva nenorocirilor vieții. Se poate cita pasajul final din capitolul al II-lea: „Ia am fost și eu un boț de humă însuflețit" sau pasajul în care un plăieș, în toiul vijeliei de primăvară timpurie spune: „Ce ți-e scris în frunte ți-e pus, chef și voie bună"; de asemenea elogiul cărții ca mîngîiere a omului și sprijin în viață, făcut de bunicul David Creangă.

Umorul e latura esențială a artistului Creangă. El are și un timbru de elegie, realizat mai ales la începutul capitolelor, cu deosebire în capitolele II și IV („Nu știu alții cum sunt, dar eu, cînd mă gîndesc la locul nașterii mele..." sau „Dragu-mi era satul nostru cu Ozana cea frumos curgătoare și limpede ca cristalul").

Satul natal l-a chemat continuu, e o aspirație esențială din care a izvorît această capodoperă a copilăriei în lumina de argint a amintirii. Mîndria omului de la munte, exprimată și de Moș Luca, e iarăși o componentă a personalității lui umane și artistice.

Viziunea homerică, fabuloasă din „Povești", există și-n „Amintiri". Personajele, cum se știe, sînt coblizani, hojmalăi, meliani, gligani. Viziunea e legată de paradisul fabulos al copilăriei : „Copilul încălecat pe bățul său gîndește că se află călare pe un cal din cei mai strașnici pe care aleargă cu voie bună și-l bate cu biciul, și-l strunește cu tot dinadinsul și răcnește la el din toată inima, de-ți ia auzul".

E cunoscută fuga de la școala lui Bădița Vasile, de teama procitaniei : „Și cînd mă uit înapoi, *doi hojmalăi* se și luase după mine" și unde nu încep a fugi, de-mi scăpărau picioarele". Din „La scăldat" : „zvîrleam pietrele pe rînd, în știoalna unde mă scăldam : una pentru Dumnezeu și una pentru dracul, făcînd parte dreaptă la amîndoi", sau „mă trăgeam încetișor pe o coastă la marginea bălții, *cît mi ți-i moronul*".

Cerințele metodice în desfășurarea analizei sînt următoarele : caracterizarea personajelor să se facă în mod obligatoriu pe textul literar și nu din sumare prezentări ale elevilor sau profesorilor.

Analiza pe text, cu selectarea celor mai semnificative fragmente pentru cunoașterea modalităților de realizare artistică a personajelor, iată ce-i face pe elevi să înțeleagă procesul de creație în esența lui, evidențiindu-se structura interioară a fiecărui personaj.

La fiecare pasaj, profesorul are datoria de a atrage atenția elevilor că alegerea textului s-a făcut c-un anumit scop.

Scriitorul a folosit anumite modalități artistice pentru a da viață unui personaj : un fapt, analiza psihologică, un portret, o particularitate de limbaj. Li se formează astfel, elevilor, gustul literar pentru a găsi ei înșiși, în opere citite individual, pasajele ilustrative.

Se poate citi în clasă un fragment din capitolul al III-lea, care evocă unele petreceri ale catiheților de la Fălticeni sau alt fragment mai puțin cunoscut din clasele mici, mai dens epic.

Ceea ce este esențial în conversația cu elevii, în desfășurarea analizei acestui fragment (de la „Peste cîteva zile după asta auzim că Nică Oșlobanu s-a dus să învețe la școala catihetică"... pînă la „după aceea ne binecuvîntează iar cu amîndouă mîinile"...) este îmbinarea prezentării acțiunii cu caracterizarea personajelor și a modalităților de realizare artistică a lor, cu semnificația operei, cu mesajul ei, cu sublinierea particularităților artistice ale scriitorului studiat.

Referindu-ne la fragmentul citit în clasă, trebuie să adăugăm că Nică a lui Ștefan al Petrei acum e adolescent (e prieten cu fata popii din Fălticenii vechi, care-i dăruiește „o năframă cusută frumos cu flori de mătasă"). E aceeași ființă zburdalnică, veselă, iubitoare de cîntec și de joc. De aceea îl descrie cu simpatie pe Moș

Bodrîngă care le cînta din fluier „hori și alte cîntece sculățele ca aceste de jucam pînă ce asudau podelele și ne săreau talpele de la ciubote cu călcîie cu tot". Autorul se preface a da vina pe „Pepelea de Moș Bodrîngă care-i făcea să-și sară din minți, să-și rupă ciubotele ferfeniță", totul fiind evocat homeric, în proporții de grandoare și-n spiritul celei mai mari însuflețiri.

În conturarea lui Moș Bodrîngă, povestitorul folosește și procedeul cunoscut al enumerării, plăcere gratuită a oralității, precum și procedeul stilistic al acumulării verbelor ce sugerează viteza cu care muncea Moș Bodrîngă — hărnicia lui neobișnuită.

E una din scenele caracteristice lui Creangă, ce evocă de-atîtea ori munca și jocul:

„Cu noi ședea și Bodrîngă, un moșneag fără căpătîi, însă de tot hazul. Pentru puțină mîncare și cîte oleacă de pască de cea de trei ocă de para, slujea toată casa: tăia lemne, ațîța focul, aducea apă, mătura, ne spunea la povești nopți întregi, șezînd cu nasul în tăciuni și ne cînta din fluier: Doina care te umple de fiori, Corăbiasca, Măriuța, Horodinca, Alivencile, Țiitura, Ca la ușa cortului".

Un personaj de neuitat e Trăsnea, tipul prostului înspăimîntat de abstracțiile gramaticii, care se conturează pregnant prin propria sa vorbire.

Trăsnea e un vorbăreț ca mulți eroi ai lui Creangă, ca el însuși, ca extraordinarul Gerilă.

„Afurisita de gramatică îmi scoate peri albi, trăsni-o-ar s-o trăsnească. Parcă ai ce face cu dînsa la biserică?" Trăsnea vorbește mereu și învață în gura mare, dondănind, citește fără a ține seama de punctuație și memorizează din gramatică nu numai răspunsurile, ci și întrebările. Necunoscînd sensul cuvintelor, gramatica este „artea" sau „arata" pentru bietul om. Creangă participă la supliciul lui, îl numește „sărmanul", îi „plînge de milă". Compătimirea povestitorului este covîrșită de ironie (în alt loc) în epitete ca „zărghitul de Trăsnea", „melianul și haraminul de Trăsnea".

Pentru că monografiștii operei lui Creangă au puncte de vedere deosebite privind atitudinea lui Creangă față de personajele sale, să ne oprim puțin la Trăsnea.

Pentru Vladimir Streinu umorul lui Creangă e pur, nealterat de nici o intenție satirică, el face haz de dragul hazului și nu-și condamnă eroii. Pentru Zoe Dumitrescu-Bușulenga, Creangă e un geniu satiric, viziunea lui e răspicat satiră. Îngroșînd trăsăturile negative ale unor catiheți și preoți pînă la grotesc, a creat perso-

naje comice ca Trăsnea și popa Buliga ; atitudinea lui Creangă e ascuțit critică.

Iată un citat caracteristic care arată că povestitorul petrece, rîde, dar e îngăduitor cu slăbiciunile omenești, de care nimeni nu e vinovat :

„Mai pune la socoteală că și Trăsnea era înaintat în vîrstă, bucher de frunte și tîmp în felul său, că profesorul care și el se mira cum a ajuns profesor, zicea : „luați de ici pînă ici“, cum mi se pare că se mai face pe unele locuri și astăzi, și poate că nu veți aduce bănat nici gramaticului, nici profesorului, nici lui Trăsnea, ci întîmplării care a făcut pe oameni așa cum sînt : ori cuțite de oțel, ori de tinichea“.

Arta lui Creangă izvorăște din jovialitate și ironie.

Uneori apare și intenția satirică. În fragmentul analizat, apare și pedagogul pentru care modul cum se învăța gramatica era (spus categoric) „cumplit meșteșug de tîmpenie“. Intenția satirică era îndreptată mai ales împotriva clericilor.

Plin de haz e popa Buliga, mare amator și băutor de vin, individualizat ca atare prin diverse procedee. Mai întîi, prin comentariul plastic al povestitorului : „iaca ne trezim cu popa Buliga, ce-i ziceau și Ciucălău, din ulița Buciumeni, tămîiet și aghezmuit gata dis-dimineață, Dumnezeu să-l iepure !“

Mai întîi beția lui e sugerată prin expresii de ritual bisericesc, „tămîiet și aghezmuit“, coincizînd cu Rabelais care, preot și el, folosește același tip de expresii în același scop. Apoi expresia creație personală, „Dumnezeu să-l iepure“, aici evocatoare a unui animal, cu finalități comice ca-n atîtea alte opere ale lui Creangă. Superlativul acțiunii[1] sugerează vitalitatea la joc a popii. Frecvența consecutivelor arată urmarea jocului excesiv pentru popa Buliga, destul de bătrîn : „Apoi zvîrle potcapul deoparte și la joc de-a valma cu noi, de-i pălălăiau pletele. Și tragem un ropot și două, si trei, de era cît pe ce să scoatem sufletul din popă. Și așa l-am vlăguit, de-i era acum lehamite de noi“.

Popa Buliga se și autocaracterizează (alt procedeu) printr-un diminutiv, cînd binecuvîntează masa :

„Binecuvintează masa și *băuturica* robilor tăi, amin ! indicînd clar preferința sa pentru băutură.

Aici ne putem referi la „Povestea lui Harap Alb“ în care Setilă, „cel împodobit cu darul suptului“ folosește același diminutiv *„băuturică“*, — „din partea mea, mîncarea-i numai o zăbavă, băuturica mai este ce este“. Apoi se știe că expresia ironică „darul suptului“

---

[1] G. I. Tohăneanu, *Stilul artistic al lui Ion Creangă*

din „Povestea lui Harap alb" îl împodobește și pe fîrnîitul de la strana mare, dascălul Iordache din „Amintiri".

Se pot compara unele scene. Nică Oșlobanu umflă-n spate lemnele dintr-un car, la Fălticeni, ca și Chirică „gireada cea mare de grîu" din „Povestea lui Stan Pățitu", amîndoi legîndu-le cu brîul sau funia cu care erau încinși, spre uimirea celor din jur.

Creangă acordă însușiri neobișnuite personajelor din Amintiri, ca și celor fabuloase din povești.

Este dimensiunea gigantică pe care o dă Creangă evenimentelor și oamenilor. Citatul sugestiv al evocării lui Nică Oșlobanu demonstrează capacitatea lui verbală de a înfățișa, grandios, personajele.

În concluziile lecției de analiză, ne vom baza mai mult pe conversația cu elevii. Ei cunosc acum „Amintiri din copilărie" din lectura în afara clasei, din lecții anterioare, din discuția minuțioasă pe baza lecturii din clasă a fragmentului respectiv.

Se poate trage concluzia că e o povestire numai de fapte, fără descrieri de natură. Se realizează o densitate epică, principal mijloc de a capta auditorii. Descrierea are un caracter static și ar stînjeni ritmul rapid, viteza narațiunii, impetuozitatea filmului. În textul analizat, există o singură descriere, foarte concisă : „Și era un ger uscat prin luna noiembrie și bătea un vîntișor supțire în ziua aceea, de-ți frigea obrazul !"

Este momentul cînd Nică se ducea cu Trăsnea la cîmp la Fălticenii vechi, pentru a învăța...

Portretul lui Davidică, de flăcău frumos, ca victimă a gramaticii, e făcut din trăsături generale, fără o individualizare pregnantă. Încolo, fapte și dialog : nebuniile — de flăcăuaș, de dascăl la „fabrica de popi" din Fălticeni.

Creangă e un mare povestitor, arta lui este verbală, modalitatea artistică e monologul autentic, precum și dialogul autentic al personajelor jucate tot de Creangă. Arta de a povesti e aproape de teatru. Valoarea limbii lui Creangă stă, în primul rînd, în puterea de reprezentare a lumii de la țară.

Sînt necesare lecții de încheiere la studiul monografic al unui scriitor, mai ales cînd e vorba de marile personalități ale literaturii române, în frunte cu Eminescu, Creangă, Caragiale, Arghezi, Sadoveanu, Rebreanu, Bacovia, Blaga, Ion Barbu.

Caracterul popular, național și universal al unei opere cu largă audiență în literatura întregii lumi ca aceea a lui Ion Creangă poate

fi o problemă de bază a lecției de încheiere la această tratare monografică.

Întrucît studiul operei literare nu se face numai în sine, ci și în perspectiva literaturii naționale, punctul de vedere istoric ne cere integrarea unui scriitor într-o serie. Lecția de încheiere poate să stabilească locul ce-l ocupă un scriitor în istoria literaturii române, cu stabilirea influenței asupra epocii lui și a celor următoare, din punct de vedere artistic și etic.

Interesantă este integrarea scriitorului în evoluția genului literar. La Ion Creangă am pune accentul pe epica pură, la Eminescu, „înaltul visător", cum l-a numit Maiorescu, „lunatecul sublim", cum l-a numit George Călinescu, am pune accentul pe lirismul lui excepțional, după cum în lecția de încheiere la studiul monografic al operei lui Mihail Sadoveanu, e necesar să subliniem, ca dominantă estetică a operei, fuziunea artistică desăvîrșită (mai ales în capodoperele lui) dintre lirism și epos.

Sadoveanu a realizat într-o formă muzicală și plastică unică fuziunea dintre observația realistă și legendă. Dacă Nicoară Potcoavă e un roman reușit, e pentru că simbioza epic-liric se realizează pe un plan superior față de „Șoimii", lucrare de tinerețe în care efuziunile lirice sînt copleșitoare.

Aceste probleme devin obiective de urmărit în desfășurarea lecției de încheiere, în care metoda e în primul rînd expunerea profesorului, care nu poate uita, însă, că și conversația cu elevii poate elucida unele din problemele propuse, întrucît întrebările se adresează cunoștințelor fixate, despre creația scriitorului, lămurită printr-o seamă de caracterizări și analize.

Lecția de încheiere, în studiul monografic al unui scriitor, nu poate fi o rememorare și o repetare, ci o lecție de sinteză nouă, de concluzii, de probleme noi. Reactualizarea cunoștințelor e numai un punct de plecare.

Terminăm cu o sugestie strict necesară pentru școala modernă : studiul monografic al marilor noștri clasici nu se poate încheia fără integrarea lor multilaterală în circuitul literaturii universale. În primul rînd prin universalitatea operei lor.

Eminescu a fost, fără îndoială, unul din cei cîțiva „veritabili clasici ai romantismului de pretutindeni"[1]. „Geniul său puternic și complet, romantic în cel mai înalt înțeles, este geniul acestui cu-

---

[1] George Munteanu — *Hyperion I, Viața lui Eminescu*, București, 1973.

rent. El a fost simbolul pur al aspirației etern omenești spre altceva decît ni s-a dat. Coloana infinită a lui Brâncuși îi este un pendant"[1]. Eminescu nu este numai poetul național, reprezentînd expresia cea mai înaltă și mai pură a sufletului românesc, ci este unul din marii lirici ai lumii. Universalitatea lui este confirmată și de studiile consacrate operei eminesciene peste hotare de către Rosa del Conte, Alain Guillermou, Mario Ruffini, Iuri Kejevnicov, Ladislav Galdi. Tudor Vianu îl consideră ca valoare universală în apropierea lui Goethe și Shakespeare.

Răspîndirea în lume prin traduceri a marilor noștri scriitori este încă un semn sigur că opera lor are dimensiuni universale. Un studiu bibliografic recent, întocmit de Biblioteca centrală universitară din București, cu o prefață a lui Al. Piru, demonstrează cît de răspîndită este pe plan mondial opera lui Eminescu, a lui Creangă și Rebreanu. Poetul român cel mai cunoscut este Eminescu. Poezia lui Eminescu și-a găsit echivalente de nivel diferit în numeroase limbi: engleză, franceză, germană, rusă, italiană, spaniolă, cehă, armeană, estonă, japoneză, greacă etc. Traducători buni ai lui Eminescu sînt: Ramiro Ortiz și Mario Ruffini în italiană, Ana Ahmatova în rusă, Rafael Alberti în spaniolă, Elisabeta Bagriana în bulgară, Franio Zoltan în maghiară și germană.

Foarte bogată este bibliografia în limbi străine a operei lui Ion Creangă, gustat pe toate meridianele lumii: englezi, letoni, unguri, arabi, ruși și ucraineni, germani, francezi, chinezi și vietnamezi. Opera lui Liviu Rebreanu, de asemenea, are o mare audiență pe plan mondial.

În lecția de încheiere a micii monografii despre Blaga, o paralelă cu Eminescu ar putea porni de la ideea că atît înclinații temperamentale cît și formația filozofică îi apropie. Aspirația de a dezvălui misterul originilor lumii, revolta, năzuința titanică de a schimba precaritatea condiției umane i-a animat pe amîndoi. Marile lor mîngîieri, posibilitățile lor de înseninare au fost natura și iubirea. Amîndoi au crescut din adîncimi folclorice, din cîntece populare, din mituri ancestrale, înălțîndu-și coroana, ca niște arbori, în universalitatea culturii.

Marile curente moderne de înnoire și rafinare a lirismului european au avut în literatura noastră reprezentanți originali de frunte, adevărați creatori: simbolismul pe Bacovia, expresionis-

---

[1] George Munteanu, *Hyperion I*, București, 1973, pag. 354.

Marile curente moderne de înnoire și rafinare a lirismului european au avut în literatura noastră reprezentanți originali de frunte, adevărați creatori: simbolismul pe Bacovia, expresionismul pe Blaga, ermetismul pe Ion Barbu.

Locul marilor noștri clasici în scara de valori a umanității în cadrul studiului lor monografic, în școală, fixarea precisă în acest vast context devine o datorie supremă a profesorului de literatură română, întrucît, cum foarte bine afirma George Călinescu în finalul monumentalei sale lucrări[1] „Istoria literaturii române", „nu poate să fie decît o demonstrație a puterii de creație române, cu notele ei specifice, arătarea contribuției naționale la literatura universală".

---

[1] G. Călinescu, *Istoria literaturii române de la origini pînă în prezent*, București, 1941, p. 886.

UNELE PROBLEME METODOLOGICE PRIVIND PREDAREA CITIRII LA CLASELE I—IV

EUGEN BLIDEANU

Este cunoscut faptul că elevii de azi trăiesc într-un mediu socio-cultural cu totul diferit față de cel din trecut, ca urmare a revoluției săvîrșite în starea culturală a poporului în anii socialismului.

Noua ambianță culturală exercită asupra copiilor o influență complexă și multilaterală, angajînd toate procesele psihice — intelectuale, afective și voliționale — stimulează dezvoltarea lor. Elevii de azi au la dispoziție toate mijloacele de informare de care beneficiază civilizația contemporană, manifestă o mare receptivitate pentru mesajele audio-vizuale sau pentru faptele și întîmplările în sine pline de semnificații pentru ei, citesc începînd din clasele mici cărți de lectură, presa pentru copii. Pe această bază interesele lor de cunoaștere cunosc o continuă dezvoltare și diversificare. Informația dobîndită de elevi pe diferite căi, în afara lecției, cu toate că nu este organizată și structurată în sisteme, oferă puncte de sprijin în desfășurarea multor lecții. Se confirmă tot mai mult că lecția și manualul nu mai sînt azi, chiar pentru elevii din clasele mai mici, singurele surse de informații.

În ce privește manualele, în special cele care se referă la obiectele cu caracter umanist, acestea încep să fie citite de către elevi îndată ce le primesc, fără să mai aștepte predarea lecțiilor în succesiunea lor.

Fenomenul acesta este frecvent chiar în rîndul elevilor din clasele mai mici (a III-a — a IV-a) și este o formă de manifestare a curiozității lor, stimulată de ambianța culturală în care crește azi generația tînără. Conținutul textelor de citire, ca și al celor de istoria și geografia patriei sînt cunoscute de copii înainte de a li se preda lecțiile respective de către învățător. Fără îndoială că elevii, printr-o astfel de citire, fac o lectură superficială, urmărind acțiunile, întîmplările, personajele, aspectele exterioare ale obiectelor și fenomenelor. Ei nu reușesc să realizeze o analiză a con-

ținutului, să pătrundă semnificațiile lui, să desprindă cele mai adecvate concluzii și învățăminte. Cu toate acestea, dacă nu toți, cei mai mulți au o privire de ansamblu asupra textului și ca atare nu mai există noutatea, menită să întrețină atenția, curiozitatea și interesul pentru lecția nouă.

Situația la care ne referim creează învățătorului probleme didactice și educative dintre cele mai complicate.

Construcția metodică a lecției în maniera tradițională, pornindu-se de la ideea că elevii nu cunosc nimic în legătură cu ceea ce învățătorul sau profesorul dorește să le comunice, se dovedește, în condițiile la care ne refeream, o construcție artificială. Discuțiile pe care le organizează învățătorul în vederea pregătirii elevilor pentru înțelegerea textului nou consumă din timpul care ar trebui folosit pentru alte activități cu contribuții mai importante în realizarea sarcinilor instructiv-educative care revin citirii. Dintre acestea citām : să asigure însușirea unui volum de cunoștințe din diferite domenii, să dezvolte capacitățile mintale ale elevilor, să-i ajute să dobîndească unele instrumente de bază ale muncii intelectuale și să-i învețe să le folosească în activitatea lor de învățare. Lecțiile de citire trebuie să aducă o importantă contribuție la formarea profilului moral-cetățenesc al elevilor. În același timp, în special cele cu caracter literar, au ca obiective specifice dezvoltarea capacităților elevilor de recunoaștere și asimilare a faptelor artistice, cultivarea sensibilității artistice, dezvoltarea observației critice etc. Însușindu-și astfel de capacități și tehnici, elevii vor învăța încă din clasele mici să desprindă și să înțeleagă mesajele și sensurile umane și artistice ale textelor și operelor pe care le studiază. Lecțiile de citire presupun, așadar, o activitate complexă din partea învățătorilor și a elevilor, în consecință necesită o temeinică pregătire a lor. Așa cum vom arăta în continuare, această pregătire angajează ambii factori ai procesului de învățămînt, adică și pe învățător și pe elev.

Sarcinile menționate conduc la ideea că în cadrul lecțiilor de citire accentul trebuie să cadă pe analiza textului, pe explicarea lui, de unde și denumirea metodologică de citire explicativă, pe care o poartă activitatea desfășurată de învățător cu elevii în cadrul acestui obiect de învățămînt. Deci, nu este vorba doar de o simplă citire, ci de o activitate complexă asupra textului, care trebuie studiat, înțeles, valorificat pe toate dimensiunile actului educațional cu o participare a elevilor care să-i solicite intens și creator.

Trebuie să precizăm că formarea, consolidarea și perfecționarea continuă a deprinderilor de citire corectă, curentă, conștientă și

expresivă reprezintă sarcini de importanță majoră în activitatea ce se desfășoară în primele clase, dar aceste deprinderi de muncă intelectuală nu pot fi concepute ca niște tehnici în sine, ci ca achiziții instrumentale care trebuie să servească la realizarea spirituală a omului prin cultură.

Pentru aceasta ar trebui regîndită concepția de ansamblu a metodologiei lecțiilor de citire, înscrierea ei într-o viziune pedagogică modernă.

În conceperea metodologiei și structurii lecțiilor de citire ar trebui să se ia în primul rînd în considerație o realitate, și anume aceea că mulți elevi, așa cum am mai arătat, citesc din proprie inițiativă textul înainte de a fi predat în clasă în mod organizat. Dacă unii îl citesc, și aceștia sînt cei mai mulți, iar alții nu manifestă acest interes, în activitatea învățătorului cu clasa se creează dificultăți. Ele nu ar putea fi rezolvate interzicînd elevilor să citească înainte, întrucît ar fi o gravă greșeală cu urmări nocive asupra dezvoltării lor.

Ar fi deci indicat ca învățătorul să solicite tuturor elevilor să citească textul înainte, să devină deci o sarcină pentru activitatea lor independentă desfășurată acasă. Această sarcină nu trebuie să însemne o simplă lectură, pe care poate unii elevi au realizat-o deja, ci o studiere a textului, cerîndu-li-se să gîndească asupra conținutului, punîndu-li-se anumite probleme cum ar fi : să încerce să desprindă ideile principale și în funcție de ele să delimiteze fragmentele, să gîndească și să noteze cuvintele și expresiile necunoscute, să caute explicațiile lor, învățînd astfel treptat să utilizeze dicționarele. Munca independentă desfășurată de elevi la citire va deveni astfel o activitate care cere efort de gîndire și nu o formalitate, așa cum în multe cazuri a fost pînă acum, cînd elevii primeau ca temă să recitească textul citit în clasă, activitate care a ocupat cea mai mare parte din timpul destinat orei respective. Tema pe care o preconizăm punînd în fața elevilor unele probleme, unele dificultăți îi va determina să citească textul, de cîteva ori, să mediteze asupra conținutului, va favoriza citirea în gînd, care așa cum afirmă R. Dottrens în cunoscuta sa lucrare „A educa și a instrui“ trebuie să dețină un loc mult mai important. „Dacă a existat o activitate intelectuală a cărei importanță a fost multă vreme subapreciată în școală, de bună seamă aceea este cititul în gînd... În ultimă instanță, scopul predării citirii este acela de a forma la elevi capacitatea de a citi în gînd, cu repeziciune și exactitate, sesizînd conținutul de idei al textului“ (Robert Dottrens — A educa și a instrui, E.D.P., București, 1970, p. 116—117).

Alt pedagog contemporan se referă îndeosebi la funcţia socială a lecturii în gînd, adică la utilitatea ei pentru individ, care în societatea modernă este solicitat nu numai să citească mult, dar să poată realiza această necesitate cu o economie cît mai mare de timp. „Şcoala trebuie să dezvolte elevului două moduri de lectură : lectura cu voce tare şi lectura mintală sau în gînd, prima nemaiavînd astăzi, cel puţin din punct de vedere social şi pentru cei mai mulţi oameni, decît o importanţă redusă. Adevărata lectură este lectura în gînd, individuală, atît de curentă şi de utilă în viaţa reală" (Emil Planchard — Cercetarea în pedagogie, E.D.P., Bucureşti, 1972, p. 247, 251).

Desigur, exerciţii pentru a forma elevilor deprinderea de a citi în gînd se pot organiza şi în clasă, învăţătorul pe baza discuţiilor cu elevii asupra conţinutului urmărind nu numai ritmul citirii, dar şi nivelul de pătrundere a textului, performanţă care diferă de la elev la elev.

Dacă concepem ca pregătirea lecţiei de citire să antreneze nu numai pe învăţător, ci şi pe elevi, atunci, în clasă, în timpul lecţiei, participarea acestora va putea fi cu adevărat reală, intensă şi nu presupusă. Ea va însemna o contribuţie efectivă în toate activităţile şi în toate momentele ce intervin într-o lecţie de citire, elevul situîndu-se în rolul de participant la propria sa formare. Analiza textului, desprinderea ideilor principale, delimitarea fragmentelor, întocmirea planului de idei, explicarea cuvintelor şi expresiilor, asimilarea procedeelor stilistice, specifice, caracterizarea personajelor, înţelegerea mesajului uman şi artistic, stabilirea unor concluzii în legătură cu activitatea şi comportarea lor — toate acestea nu vor mai fi primite de-a gata de la învăţător printr-o simplă recepţionare, ci vor fi gîndite, elaborate şi însuşite printr-un efort propriu, bineînţeles, sub îndrumarea învăţătorului.

Dacă ne referim la una din activităţile didactice pe care le presupune o lecţie de citire — ca, de exemplu, delimitarea fragmentelor unui text şi desprinderea ideilor principale — va rezulta. în lumina celor considerate mai înainte, care modalitate s-ar impune să fie folosită.

În practica didactică, potrivit metodicilor în vigoare, învăţătorul este acela care stabileşte structura logică a unui text de citire şi delimitarea lui pe fragmente. El o face într-o manieră autoritară — solicită unui elev să citească şi îl opreşte la un anumit moment, adică atunci cînd, conform fragmentelor stabilite de el (de învăţător), fragmentul respectiv s-a încheiat ; şi aşa se procedează pînă la parcurgerea întregului text. Urmează, aşa cum prescriu metodicile actuale, discutarea şi analiza fiecărui fragment.

Pe bună dreptate, elevii s-ar putea întreba de ce învățătorul a impus elevului care efectua citirea să se oprească la un anumit moment prin cunoscuta expresie „să ne oprim aici". Comanda dată de învățător nu este conștientizată de către elevi, ei nu cunosc motivele pentru care învățătorul a luat această decizie. Numai după citirea fragmentului respectiv, analiza lui și desprinderea ideii principale, elevii vor înțelege că delimitarea fragmentelor este în funcție de ideile pe care acestea le cuprind.

Așadar, în studierea unui text, să procedăm așa cum procedăm în mod obișnuit, adică să urmărim desprinderea și înțelegerea ideilor, succesiunea lor și, în funcție de acestea, să stabilim fragmentele. Elevii vor înțelege atunci de ce un text cuprinde mai multe fragmente și altul mai puține, indiferent de întinderea textelor.

Adoptînd acest mod de a lucra cu elevii, învățătorul va înlocui comanda „citește pînă aici" sau „pînă la un anumit cuvînt" cu formularea unei sarcini prin care elevii sînt stimulați să caute, să gîndească, să pătrundă sensurile. O astfel de sarcină s-ar putea formula așa : „Citiți pînă acolo unde considerați că se încheie o idee și începe alta". Este clar că indicația dată de învățător determină la elevi o atitudine de investigare, un *travaliu intelectual* intens, un efort propriu de gîndire. Elevilor li s-au pus astfel de probleme, care au creat situații conflictuale, a căror rezolvare înseamnă un act de descoperire ; ei au descoperit ideile pe care le cuprinde textul respectiv, ceea ce reprezintă rezultatul muncii lor. Dacă luăm în considerare numai acest aspect al activității din cadrul lecțiilor de citire, putem să desprindem cîte resurse, încă nefolosite, oferă acestea pentru dezvoltarea capacităților intelectuale ale elevilor, pentru sporirea funcțiilor lor formative. Totodată, învață în acest mod cum să studieze un text, o carte, efectuînd astfel o activitate productivă, în loc de o lectură facilă, superficială. Activitatea desfășurată în cadrul lecțiilor de citire îi va învăța, așadar, pe elevi cum să învețe, îi va ajuta să-și însușească instrumentele muncii intelectuale de care să se folosească în activitatea lor școlară ulterioară și apoi în viața postșcolară.

Desfășurînd o muncă sistematică asupra conținutului textelor citite, elevii învață să deosebească principalul de secundar, să desprindă ideile principale, să stabilească între acestea o legătură, să înțeleagă unitatea textului și să o exprime într-o concluzie sau apreciere finală. O astfel de activitate antrenează din plin procesele de analiză și sinteză, dezvoltă gîndirea critică, atît de solicitată în orice proces de cunoaștere.

Lecțiile de citire concepute în modul la care ne-am referit creează posibilități pentru îmbinarea muncii colective cu activitatea

individuală a elevilor, cerințe importante nu numai pentru realizarea unui învățămînt eficient, nu numai sub aspectul instructiv, ci și educativ. În acest sens, s-ar putea examina problema dacă desprinderea și formularea ideilor principale dintr-un text nu ar putea să fie dată ca temă pe grupe de elevi.

În funcție de efectivul unei clase s-ar putea crea 4—5 grupe. Fiecare grupă ar lua în discuție diferite propuneri ale membrilor săi și, în urma examinării în comun, se vor stabili ideile pe care le consideră mai potrivite. După cum au confirmat unele experiențe efectuate asupra activităților desfășurate în grup, rezultă că performanțele obținute sînt mult mai mari decît dacă aceleași sarcini ar fi fost îndeplinite de fiecare elev în parte. Totodată, astfel de activități dezvoltă spiritul de cooperare, sentimentul colectivității, sarcini educative deosebit de importante ce stau în fața școlii noastre. Activitatea în această direcție se va amplifica, întrucît rezultatele obținute de fiecare grupă vor fi confruntate și comparate. Asupra ideilor stabilite de către fiecare grupă se vor purta discuții cu întreaga clasă, apreciindu-se și reținîndu-se cele mai reușite idei, care reflectă mai multă originalitate în gîndire și expresie.

Numai prin analiza textului elevii vor putea să înțeleagă și să redea cu cuvintele lor ideile comunicate de autor, să împărtășească sentimentele exprimate de acesta, să-și reprezinte faptele, situațiile, acțiunile înfățișate cu ajutorul cuvintelor și expresiilor, să „reacționeze intelectual și afectiv“ la cele ce au citit.

*

Am insistat mai ales asupra importanței pe care o prezintă analiza conținutului textului, considerînd că prima cerință ce se ridică în fața unei lecții de citire este înțelegerea și însușirea ideilor printr-o activitate proprie a elevilor. O cerință tot atît de importantă pentru lecțiile de citire se referă la analiza formei, a mijloacelor literare, estetice și lingvistice, a imaginilor artistice prin care textul (ca orice operă de artă) ne comunică ceva, ne îndeamnă să luăm o atitudine civică, morală și estetică față de faptele de viață relatate.

Deși la clasele mici nu poate fi vorba de o analiză literară și mai ales stilistică, în sensul adevărat al cuvîntului, totuși preocupări de această natură există și trebuie să existe. Astfel de preocupări nu pot fi limitate doar la constatarea că autorul respectiv folosește cuvinte și expresii frumoase, așa cum se procedează în multe cazuri. Cuvintele și expresiile frumoase trebuie tălmăcite pentru elevi, trebuie explicate sensurile, puterea lor de evocare, de

comunicare a ideilor și sentimentelor, modalitățile folosite în acest scop în diverse texte și de diferiți autori.

Activitatea în legătură cu îmbogățirea vocabularului constituie o sarcină specială a lecțiilor de citire, un obiectiv principal al predării limbii române, iar la clasele mici al tuturor obiectelor de învățămînt. Cu cît elevul cunoaște mai multe cuvinte și le înțelege sensul, cu atît stăpînește mai bine limba maternă și dispune astfel de principalul instrument de cunoaștere și de comunicare și ca atare de mai mari posibilități pentru dezvoltarea sa. Această activitate nu poate fi concepută ca o simplă traducere a cuvintelor și expresiilor necunoscute prin cuvinte și expresii cunoscute de elevi, așa cum de multe ori se procedează de către unii învățători, îndemnați la aceasta și de maniera în care procedează, în acest sens, manualele școlare.

Explicarea cuvintelor și expresiilor, îmbogățirea fondului lexical al elevilor, tehnica și metodica acestei activități trebuie să fie întemeiată pe o concepție didactică funcțională, căci această activitate reprezintă o condiție esențială în vederea înțelegerii ideilor, a sentimentelor pe care le cuprinde un text, descifrarea mesajului pe care acesta ni-l comunică. Cuvintele reprezintă învelișul material al gîndurilor, ele exprimă noțiuni, reprezintă abstracții, „semnale ale semnalelor", iar noțiunile, așa cum se știe, constituie experiențe umane condensate, scheme mintale, instrumente de cunoaștere cu care operează gîndirea noastră pentru înțelegerea esenței obiectelor și fenomenelor realității și a relațiilor dintre ele.

În explicarea cuvintelor trebuie deci să se aibă în vedere procesul formării noțiunilor, legile generale ale învățării. Altfel, elevii ar putea să rețină numai aspectul grafic și sonor al cuvîntului și nu funcția sa de simbolizare, ceea ce reprezintă el, ca înveliș al noțiunii, adică notele definitorii ale noțiunii respective, trăsăturile esențiale ale unei clase de obiecte și fenomene. Se desprinde astfel concluzia că activitatea de explicare a cuvintelor este în fond o activitate care se înscrie în planul sarcinilor cognitive ale procesului de învățămînt.

Așa cum diferite cunoștințe care se transmit elevilor se consideră numai atunci însușite cînd ei pot opera cu ele, adică știu să se folosească de ele în activitatea de cunoaștere, de rezolvare a unor probleme teoretice sau practice, în diferite situații de viață, tot așa și cuvintele și expresiile noi întîlnite în textele de citire se pot considera însușite în condițiile în care ei le folosesc, ca resurse ale limbajului lor, pentru înțelegerea ideilor altora și pentru a se face înțeleși de către alții, prin comunicarea propriilor lor gînduri și stări sufletești.

În fond, nici o cunoștință nouă nu va putea fi însușită dacă nu este înțeles conținutul simbolului, al cuvîntului prin care acest conținut este exprimat.

Activitatea care se desfășoară în cadrul lecțiilor de citire privind vocabularul trebuie deci reconsiderată.

Textele de citire urmăresc în mod implicit continua lărgire, îmbogățire și precizare a vocabularului elevilor, așa cum urmăresc de altfel lărgirea orizontului lor de cunoaștere. A limita scopul lecțiilor de citire numai la citirea propriu-zisă, la formarea, însușirea tehnicilor și deprinderilor de citire ar însemna să minimalizăm contribuția acestui obiect de învățămînt la formarea generală a elevilor, să-i reducem funcțiile sale.

A învăța să citești înseamnă a învăța să înveți, a învăța să înțelegi, a învăța să pătrunzi treptat în tezaurul cultural al omenirii. De aici rezultă funcția instrumentală a citirii, necesitatea însușirii ei în clasele mici și perfecționarea în anii următori de școlarizare. De aceea, se impune ca lecțiile să acorde un loc mult mai important activității legate de vocabular. În fond, nici nu poate fi concepută dezvoltarea vorbirii elevilor fără să mai amintim celelalte obiective la care ne-am referit mai înainte, dacă nu se insistă asupra înțelegerii și asimilării noilor cuvinte, expresii și a diferitelor construcții verbale. Nu exagerăm dacă considerăm că oricare ar fi structura unei lecții de citire — și aceste structuri pot fi foarte variate — o etapă obligatorie să fie îmbogățirea vocabularului. Nu este vorba numai de sporirea fondului de cuvinte și expresii, ci de lărgirea și adîncirea sensurilor cuvintelor vechi, de activizarea continuă și sistematică a vocabularului pasiv, de antrenarea în folosirea cuvintelor pe care copilul le înțelegea dar nu le folosea în comunicarea sa. Metodicile în vigoare prevăd o diversitate de procedee pe care le poate folosi învățătorul în explicarea cuvintelor și expresiilor; sînt indicate și etapele cînd trebuie să aibă loc această activitate.

Dar, problema care se ridică și pe care trebuie să și-o pună un învățător preocupat de realizarea unei învățări conștiente și temeinice se referă la modalitățile prin care aceste achiziții noi devin cu adevărat un bun al elevului, îi amplifică, de la o lecție la alta, posibilitățile de cunoaștere, de investigație, de înțelegere și de expresie.

În acest scop, pentru fiecare cuvînt și expresie nouă s-ar cere variate exerciții lexicale, care să pună în evidență raporturile de sens ce se pot stabili între cuvinte, diferite sensuri pe care acestea le pot primi în contexte, în variate construcții verbale menite să evoce întîmplări, situații, dorințe, aspirații ale elevilor.

Astfel de strategii pe care le aduce în prim plan didactica funcțională situează pe elev în rolul firesc de participant activ. El nu va recepționa pasiv explicațiile date de învățător privind semnificația unor cuvinte sau expresii, ci va acționa, valorificînd cunoștințele sale, fondul său lexical, capacitățile sale de exprimare și implicit de gîndire, de elaborare și sistematizare a ideilor, a impresiilor. Fiecare elev să fie solicitat să încerce integrarea noilor cuvinte și expresii în fondul lui lexical și să probeze această integrare — care înseamnă asimilare — prin construcții proprii de exprimare verbală. Prin astfel de exerciții își vor însuși resursele limbii, vor învăța „meșteșugul" de a combina cuvintele în vederea exprimării cît mai precise și mai nuanțate a gîndurilor și sentimentelor. Exercițiile despre care aminteam reprezintă din partea elevilor încercări de creație, de afirmare a originalității lor, de manifestare a personalității. A dezvolta personalitatea, spune un pedagog contemporan, înseamnă a o înzestra cu multiple mijloace de a se exprima în mod corespunzător.

Dezvoltarea spiritului creator nu trebuie lăsată numai pe seama lecțiilor de compunere, care au loc o dată pe săptămînă. Întreaga activitate didactică se cere să fie orientată în această direcție, să urmărească insistent formarea capacităților creatoare ale elevilor. Nu numai activitatea legată de îmbogățirea vocabularului și dezvoltarea vorbirii implicate în orice lecție de citire oferă posibilități pentru a acționa în direcția creării premiselor pentru o activitate creatoare. La clasele mici, nu putem vorbi de o activitate creatoare în adevăratul sens al cuvîntului, ci de preocupări pentru a forma și dezvolta în mod treptat elementele acestor capacități.

Activitatea legată de îmbogățirea, precizarea și dezvoltarea vocabularului poate fi înscrisă și pe o altă coordonată a pedagogiei moderne — care să ducă la dezvoltarea spiritului de colaborare, de conlucrare între elevi, să situeze pe fiecare elev în sursă de informații pentru ceilalți.

Preocupări de acest gen au existat și există în practica unor cadre didactice, în sensul că ori de cîte ori întîlnesc în texte cuvinte noi, mai întîi fac apel la elevi pentru a le explica. De multe ori elevii reușesc să redea corect diferite sensuri ale cuvintelor respective, pe baza potențialului lor lingvistic constituit prin diverse surse de informații.

Pe lîngă alte funcții didactice pe care le are această participare a elevilor, ei învață unii de la alții, pregătindu-se sub acest aspect pentru activitatea ce o vor desfășura ulterior în societate, unde vor colabora făcînd schimburi reciproce de idei, de informații, de experiență.

Lecţiile de citire pot fi mai mult valorificate şi din punct de vedere educativ. Şi, în această privinţă, vom lua în discuţie un singur aspect, mai bine-zis o activitate desfăşurată în timpul multor lecţii de citire. Este vorba de caracterizarea personajelor. Este ştiut că elevii de această vîrstă manifestă un viu interes pentru acţiunile şi isprăvile eroilor, trăiesc profund şi participă afectiv la victoriile şi înfrîngerile lor. De aici rezultă forţa de influenţare, de stimulare pe care o exercită personajele în modelarea comportamentului elevilor. Personajele, eroii operelor (ai textelor de citire) reprezintă pentru ei modele de conduită morală şi civică, sînt purtătoare ale unor înalte virtuţi pe care şcoala urmăreşte să le cultive.

Forţa modelatoare a exemplelor depinde de modul în care elevii înţeleg motivele şi sensurile conduitei acestora. Aşa cum arătam, ei se identifică afectiv cu eroii şi faptele acestora, la care iau parte cu toată fiinţa lor. Trăirile afective joacă un mare rol în educaţia celor din clasele mici. Dar, ceea ce este deosebit de important în procesul de instruire şi educare, este trecerea de la afectiv la raţional, adică conştientizarea treptată de către elevi a motivelor şi scopurilor care călăuzesc acţiunile personajelor, să ajungă deci să se identifice nu numai afectiv, dar şi raţional cu faptele eroilor. În prezent, la clasele mici nu se acordă atenţie suficientă analizei şi caracterizării personajelor. Metodicile în vigoare lasă această activitate în cadrul „conversaţiei generalizatoare" prevăzute, de regulă, în încheierea lecţiei, ceea ce este cu totul insuficient, rămînînd astfel nevalorificate multe din potenţele educative ale textelor de citire.

Caracterizarea personajelor, alături de analiza textului, desprinderea ideilor principale şi întocmirea planului ar trebui să constituie o activitate de bază în cadrul lecţiei de citire. Prin analiza şi aprecierea trăsăturilor morale ale personajelor elevii pot fi conduşi la înţelegerea unor norme morale pe care eroii respectivi le exprimă în conduita lor. Normele morale pe care elevii trebuie să le cunoască, să le însuşească şi să le aplice nu se predau şi nu se memorează, ci vor fi desprinse din analiza comportamentului eroilor. Dialogul, antrenarea în exprimarea unor judecăţi de valoare situează şi aici în prim plan activitatea lor în timpul lecţiei.

Participarea poate deveni mai activă şi mai productivă, înlesnind însuşirea normelor morale de către elevi dacă, prin convorbirile purtate, învăţătorul va urmări să valorifice şi experienţa lor morală, confruntarea ei cu atitudinea eroilor. Ar fi indicat să se creeze şi aici situaţii-problemă. Aşa, de exemplu, li se poate cere să arate cum s-ar fi comportat dacă ar fi fost puşi în situaţia eroului ori într-o situaţie asemănătoare sau să relateze despre anu-

mite întîmplări similare din viața lor. Astfel de întrebări îi stimulează pe elevi să mediteze asupra comportării viitoare, avînd ca referință conduita modelelor (a eroilor pozitivi din lecturile lor).
Situația-problemă la care ne-am referit angajează capacitățile mintale: elevii trebuie să compare, să analizeze, să reconstituie cu ajutorul imaginației și al memoriei fapte de viață trăite, să-și reprezinte diferite întîmplări posibile în viitor. Lecțiile de citire se înscriu astfel cu contribuții efective pe linia unui învățămînt formativ. Și concluziile care urmează să se desprindă din textele respective nu vor fi forțate, moralizatoare și didacticiste, ci firești, elevii ajungînd la convingerea că personajele pozitive nu sînt ființe neobișnuite, ci oameni ca toți ceilalți, în multe cazuri copii de vîrsta lor, care înving, devin respectați și îndrăgiți prin însușirile lor, trăsături ce pot fi dobîndite de oricine prin muncă perseverentă, prin luptă neînfricată cu greutățile.

Discuțiile și convorbirile pe aceste teme au deci un caracter etic, evidențiind posibilitățile ce le oferă lecțiile de citire pentru educarea moral-cetățenească, sarcină care nu se poate realiza prin considerații generale, ci printr-o construcție metodică, judicioasă a fiecărei lecții, pentru valorificarea ei deplină.

POSIBILITĂŢI ŞI MODALITĂŢI DE REALIZARE A CARACTERULUI FORMATIV AL COMPUNERILOR LA CLASELE I—IV

ION ŞERDEANU

La clasele I—IV, compunerea constituie, alături de citire şi gramatică, o parte componentă, distinctă a obiectului Limba română. Compunerile realizează, pe de o parte, o sinteză a tot ceea ce elevii învaţă la gramatică, la citire, precum şi la celelalte obiecte de învăţămînt, mai ales sub raportul corectitudinii exprimării, iar pe de altă parte ele constituie cel mai nimerit prilej de valorificare a experienţei de viaţă a elevilor, oricît de redusă ar fi aceasta, de manifestare a imaginaţiei şi fanteziei lor creatoare. Fiind vorba de „compunere", se înţelege că elementele de creaţie, originale, de compoziţie trebuie să reprezinte criteriul principal de evaluare a tuturor lucrărilor pe care elevii le realizează fie în clasă, fie în afara orelor.

Sînt evidente, după cum lesne se poate observa, valenţele formative ale compunerilor, în primul rînd din punctul de vedere al dezvoltării imaginaţiei şi gîndirii creatoare.

Foarte frecvent se realizează compuneri după un plan şi o pregătire prealabilă atît de amănunţite încît în mod practic contribuţia personală a elevilor este aproape nulă. În asemenea cazuri, de fapt, nici nu mai poate fi vorba de o „compoziţie", ci de o simplă reproducere a unor fapte şi date dinainte cunoscute. La cele de mai sus trebuie adăugat faptul că deseori se intervine în compunerile în care elevii prezintă propriile lor sentimente, izvorîte din cunoaşterea directă a diverselor aspecte de viaţă, din observarea nemijlocită a obiectelor şi fenomenelor cu care vin în contact. Se creează astfel situaţia anacronică şi neverosimilă că toţi elevii clasei trebuie să simtă la fel, să-şi manifeste în acelaşi chip stările emoţionale, conform „dirijării" excesive din partea învăţătorului. În acest din urmă caz, este ignorat de fapt procesul psihologic specific de formare şi dezvoltare a sentimentelor, confundîndu-se cu procesul însuşirii noţiunilor.

„Tutela“ exagerată asupra activității de creație a elevilor în alcătuirea compunerilor duce, în același timp, la realizarea unor compuneri șablon, aproape identice, încît cu mare greutate se pot delimita elementele de creație, originale ale elevilor, de simpla reproducere a unor date pe care le-au acumulat în pregătirea prealabilă alcătuirii compunerilor. Asemenea situații se întîlnesc chiar în cazul unor intenții bune, dar nerealizate corespunzător, de efectuare a compunerilor libere, în care imaginația și fantezia creatoare a elevilor trebuie să aibă un larg cîmp de afirmare. Și în elaborarea unor asemenea compuneri, foarte frecvent „libertatea“ și independența elevilor sînt serios afectate de intervențiile și „ajutorul“ învățătorilor, care depășesc strictul necesar și care — în aceste cazuri — nu numai că sînt de prisos, dar pot chiar deranja.

În practica școlară se constată un oarecare șablonism în ceea ce privește felurile compunerilor utilizate. S-ar putea ca această situație să fie determinată și de faptul că programa școlară prevede cu precădere tematica diferitelor compuneri pe care să le realizeze elevii, conținutul acestora și mai puțin felul compunerilor. Însăși ideea cu privire la felurile compunerilor este înțeleasă uneori în mod limitat.

Clasificarea compunerilor se face, după cum se știe, atît în funcție de materialul pe baza căruia se realizează compunerea (textul citit, tabloul, șirul de ilustrații etc.), cît și după gradul de participare independentă, creatoare a elevilor în elaborarea compunerilor (cu cuvinte de sprijin, cu început dat, pe baza observațiilor și impresiilor elevilor, compuneri libere etc.). Deseori se confundă elementele de tehnica alcătuirii compunerilor cu felurile acestora.

Este firesc, bunăoară, ca toate compunerile să fie alcătuite pe baza unui plan (fie stabilit de către învățător, fie elaborat împreună cu elevii sau în mod independent de către aceștia), să aibă o structură riguroasă, să fie orale sau scrise. Dar toate acestea nu reprezintă în sine feluri de compuneri, ci elemente de tehnica alcătuirii unei compuneri.

Această înțelegere deformată cu privire la felurile compunerilor face ca în practica școlară să se piardă din vedere tocmai ceea ce este esențial : compunerea, indiferent de forma sa, trebuie să fie rezultatul unui efort personal al elevilor, al unei activități de creație din partea acestora. Experiența demonstrează cu convingere că toți elevii, începînd cu cei din clasa I, sînt capabili, într-o măsură mai mare sau mai mică, să desfășoare o activitate de creație, să aducă o notă de originalitate în compunerile pe care le realizează, cu condiția să fie pregătiți în acest scop și să li se creeze

condițiile corespunzătoare. Tocmai în aceasta trebuie văzută valoarea formativă a compunerilor, contribuția lor la dezvoltarea capacităților intelectuale ale elevilor.

*
* *

Fără a face aprecieri cu privire la întreaga gamă de compuneri ce pot fi utilizate la clasele I—IV, ne vom referi doar la cîteva feluri mai reprezentative, în special prin ponderea lor și vom încerca să subliniem posibilitățile pe care ele le oferă pentru dezvoltarea imaginației și gîndirii creatoare.

Premisa de la care pornim este aceea că toate compunerile, indiferent de felul lor, trebuie să constituie rezultatul unei activități independente, de creație a elevilor, al unui efort intelectual al acestora și nu doar o simplă reproducere a unor lucruri dinainte stabilite. Pentru realizarea acestui deziderat se impune cu necesitate stabilirea cu mult discernămînt, pe lîngă conținutul (subiectul) fiecărei compuneri, a felurilor compunerilor și sporirea ponderii acelora care solicită în mai mare măsură activitatea independentă, creatoare.

Dacă în cazul unor compuneri, cum sînt, bunăoară, cele cu început dat sau cu cuvinte de sprijin, descrierile și, în general, compunerile libere, însăși natura acestora obligă sau chiar sugerează o anume activitate de creație, la alte compuneri s-ar părea că posibilitățile unei activități creatoare sînt excluse sau, oricum, extrem de reduse. Firește, posibilitățile sînt diferite, dar cum cea de-a doua categorie de compuneri la care ne-am referit are o pondere însemnată în economia compunerilor realizate de elevi, din motive lesne de înțeles, se impune cu necesitate căutarea unor modalități de lucru care să solicite — și în aceste cazuri — o activitate de creație din partea elevilor. Tocmai la acestea ne vom referi mai întîi.

Cele mai simple compuneri sînt acelea prin care elevii sînt puși în situația să facă reproduceri, mai simple sau mai ample (în funcție de clasă), ale unor texte citite sau ale unor relatări făcute pe cale verbală. S-ar părea, la prima vedere, că fiind vorba doar de reproducerea unor fapte citite sau auzite, nu și-ar mai găsi loc și o activitate creatoare. Este însă o simplă impresie. Posibilitățile unei activități creatoare la acest fel de compunere sînt multiple și valoarea lor constă, printre altele, în aceea că pregătesc elevii pentru realizarea unor compuneri în care ponderea activității de creație este din ce în ce mai mare. Este lesne de înțeles că, în

sensul celor de mai sus, într-un fel sau altul, la fiecare lecție de citire se poate și trebuie să se facă și activitate de compunere, deoarece însuși obiectivul principal al citirii îl reprezintă înțelegerea sensului celor citite, formarea posibilității de reproducere a conținutului textului respectiv. Ne aflăm, prin urmare, la pragul a două discipline ale limbii române, unde elementele de interferență sub raport metodologic sînt evidente. De aceea, este firesc ca și modalitățile de lucru, fie că e vorba de lecții de citire sau de compunere să fie aproape identice.

Noi considerăm că atît la lecțiile de citire, cît și la cele de compunere, de felul celor de mai sus, există posibilități de solicitare a unei activități de creație din partea elevilor, chiar dacă unele din ele sînt — în aparență — neînsemnate.

O primă formă o constituie însăși formularea într-o exprimare originală a conținutului textului citit sau auzit. Contribuția personală a elevilor poate consta în folosirea unor imagini artistice noi față de cele din text, cunoscute cu alte prilejuri sau în regruparea elementelor unei narațiuni sau descrieri într-o manieră personală. Activitatea pe text, de analiză a acestuia, trebuie folosită pentru solicitarea efortului de gîndire.

Ideile principale dintr-un fragment și apoi ideea de bază a întregului text pot fi formulate în moduri diferite. Participarea efectivă la această activitate este hotărîtoare ; fiecare elev trebuie solicitat să caute și să găsească formularea cea mai adecvată.

Expresiile artistice reprezintă fiecare în parte prilejuri de folosire a lor în contexte diferite, în vederea înțelegerii sensului și a utilizării lor în exprimarea curentă.

Intervenția creatoare la aceste feluri de compuneri (sau la lecțiile de citire) poate consta și în exprimarea opiniei personale cu privire la faptele prezentate și analizate în aceste texte. Uneori aspectele de viață, faptele, fenomenele, obiectele prezentate în aceste texte pot constitui puncte de plecare în elaborarea unor compuneri prin analogie.

Sublinierea trăsăturilor caracteristice ale unor personaje presupune, evident, efort de gîndire din partea elevilor și îi introduce pe aceștia în tehnica analizei literare, a caracterizării personajelor. Dealtfel, eroii unor povestiri citite de ei pot constitui subiecte pentru compuneri — caracterizări de personaje, iar pentru realizarea lor se cer cunoștințe, inspirație, efort de gîndire creatoare.

Contribuția personală în asemenea compuneri este, evident, redusă, iar formele amintite mai sus sînt departe de a fi epuizate. Ideea pe care o susținem este aceea de a căuta, cu prilejul acestor compuneri, toate posibilitățile pe care ele le oferă pentru a solicita

contribuţia personală a elevilor în vederea înţelegerii sensului textului, a valorii estetice a acestuia şi pentru însuşirea de către elevi a unor instrumente de muncă intelectuală.

Succesul în alcătuirea compunerilor pe bază de texte literare depinde în bună măsură şi de selectarea acestora, precum şi de formularea diferenţiată a conţinutului lor, în funcţie de genul şi specia literară respectivă. Se ştie că elevii din clasele mici manifestă predilecţie pentru textele epice, în care acţiunea se desfăşoară în locuri bine stabilite şi e împinsă înainte prin apariţia unor eroi, cu ajutorul dialogului. Toate aceste elemente specifice textului epic reprezintă şi criterii de împărţire a lui în unităţi didactice şi implicit de alcătuire a planului după care se va elabora compunerea. Este evident că primele compuneri pe bază de texte citite e bine să se facă după lucrări de mică întindere în proză, în care e folosită mai ales naraţiunea. În aceste texte elementele de creaţie trebuie căutate cu mai multă insistenţă, pentru a se evita simpla reproducere. În schimb, textele aparţinînd genului liric sînt mai dificile pentru micii şcolari, însă posibilităţile unei activităţi creatoare din partea lor sînt mai evidente. Alegerea lor trebuie făcută cu multă grijă. Sînt de preferat, eventual, texte din lirica peisagistă. Cum aici nu mai e vorba de acţiune, de personaje, alcătuirea unei compuneri presupune o pregătire prealabilă, specială. Învăţătorul va prezenta el însuşi un model de o asemenea compunere. Fie că sînt în proză, fie că sînt în versuri, operele care înfăţişează descrieri vor fi prezentate în succesiunea firească a tablourilor respective de natură cum este cazul, bunăoară, cu textul „Furtuna" după C. Hogaş, din manualul de citire pentru clasa a III-a sau cu poezia „Sara" de Octavian Goga, din acelaşi manual. În alte cazuri, ca, de exemplu, în cel al poeziei „Iarna pe uliţă" de G. Coşbuc, din manualul de citire pentru clasa a II-a, prezentarea se va face după tablourile principale care zugrăvesc aspectul iernii şi plăcerile pe care aceasta le oferă copiilor.

În fine, în rîndul textelor utilizate destul de frecvent pentru compuneri se numără şi acelea în care sînt foarte frecvente dialogurile, dar care sînt indicate mai ales la clasa a IV-a, unde şi există lecţii speciale de acest tip.

Alcătuirea compunerilor pe baza unor texte presupune, cum s-a văzut, stabilirea prealabilă a unui plan, care să sugereze fie momentele esenţiale ale acţiunii, în cazul unei naraţiuni, fie tablourile principale, într-o anumită succesiune, în cazul unei lucrări cu caracter descriptiv.

În clasele I—IV, începînd chiar din clasa I, planurile compunerilor, respectiv ideile principale ale acestora, pot fi formulate

nu numai prin întrebări sau enunțuri. Foarte frecvent se utilizează o succesiune de ilustrații, fiecare din acestea indicînd un moment esențial din succesiunea momentelor care marchează conținutul de bază al unei narațiuni. Posibilitățile unei activități de creație la acest fel de compuneri sînt mult mai mari decît la aceea pe bază de texte. Aici ilustrațiile respective nu mai redau direct, cu cuvinte narațiunea sau peisajul respectiv din natură. Pus în fața lor, elevul va trebui să reflecteze asupra fiecăreia în parte, pentru ca, apoi, urmărind succesiunea lor să poată stabili înlănțuirea ideilor pe baza cărora va alcătui compunerea. Dacă acțiunea respectivă este sugerată de conținutul și succesiunea ilustrațiilor, redactarea compunerii trebuie să fie rezultatul unei activități creatoare. S-ar putea ca imaginile să sugereze și unele expresii, dar oricum elevii vor trebui să depună un efort intelectual pentru găsirea celor mai potrivite forme de exprimare, cu ajutorul cărora să realizeze compunerea respectivă.

Primele compuneri de acest fel se vor realiza, firește, oral, pe baza unor ilustrații care să înfățișeze scenele principale din povești cunoscute, cum sînt : „Povestea ridichii", „Ursul păcălit de vulpe", „Capra cu trei iezi" ș.a. Acestea vor realiza o trecere treptată de la compunerile pe bază de texte citite sau auzite, la compunerile după un șir de ilustrații. Un plus de efort intelectual, de activitate creatoare chiar, îl vor face elevii atunci cînd vor fi puși în fața unei succesiuni de imagini pe care le văd pentru prima dată.

Cu toate că în acest tip de compuneri fiecare imagine reprezintă un punct din plan, acesta trebuie alcătuit și în scris ; de obicei fiecare ilustrație va primi un titlu sau va fi completată de un text care să prezinte succint conținutul său.

Compunerile pe baza unui șir de ilustrații îi pregătesc pe elevi pentru alcătuirea unor compuneri după tablou. În realizarea primelor compuneri de acest tip este bine ca tabloul să fie însoțit de un text literar adecvat, care să-i orienteze pe elevi asupra felului în care trebuie să observe un tablou și, mai ales, să redea nu numai conținutul său ci și modul în care pictorul (în cazul unei opere de artă) a dat viață sentimentelor sale. Foarte frecvent tablourile însoțesc texte literare și completează prin imagini, cu ajutorul desenului și al culorilor, conținutul textului respectiv. Este evident, deci, că problemele de ordin metodologic privind compunerile pe bază de texte și cele după tablouri se interferează.

În situația în care însă un tablou constituie singura sursă directă de inspirație pentru alcătuirea unei compuneri, sarcina cea mai dificilă este aceea ca elevii să fie învățați să observe, „să citească" tabloul. Normele după care se face observarea unui tablou sînt cele

cunoscute. După observarea cadrului general al tabloului se vor urmări pe rînd detaliile, începînd cu cele din primul plan și continuînd cu cele din planurile următoare. Se face, în felul acesta, o „inventariere“ a secvențelor care alcătuiesc tabloul respectiv, stabilindu-se — în același timp — și succesiunea lor.

Activitatea creatoare în alcătuirea unor asemenea compuneri trebuie să vizeze, pe lîngă „descifrarea“ tabloului respectiv și stabilirea succesiunii secvențelor sale, și eventualele semnificații ale unor detalii. În cazul unui tablou care înfățișează, bunăoară, aspecte din activitatea copiilor, succesiunea ideilor sugerate de tablou va fi stabilită după felul acțiunilor la care participă copiii. Un tablou de artă care înfățișează un colț din natură poate sugera prin însuși coloritul său sentimentele pictorului. Tablourile care au în prim plan portrete sugerează pe lîngă trăsăturile fizice ale personajelor respective stările sufletești ale acestora. Reliefarea lor cere un evident efort de gîndire din partea elevilor.

Ne-am limitat, în legătură cu compunerile după ilustrații și după tablouri, doar la cîteva aspecte, pe care le considerăm suficiente pentru a sublinia ideea că ele oferă largi posibilități de a dezvolta capacitățile intelectuale ale elevilor, de a-i pune în fața unor solicitări creative.

În rîndul compunerilor care prin însăși natura lor obligă la o activitate creatoare, specifice elevilor din clasele mici și chiar preșcolarilor sînt compunerile cu început sau cu sfîrșit dat, compunerile cu cuvinte de sprijin. Întrucît ele nu prezintă, după părerea noastră, dificultăți de ordin metodologic ne-am limitat doar la enunțarea lor.

Din consemnările de pînă aici am încercat să scoatem în evidență că de fapt nu felul compunerii reprezintă, în primul rînd, elementul determinant în punerea elevilor în situația de a săvîrși un act de creație, cu ocazia elaborării unei compuneri. Ceea ce determină cu adevărat un efort intelectual, o activitate creatoare o constituie gradul participării lor la elaborarea compunerii, încă din etapa pregătitoare, capacitatea lor de a-și exprima, pe cît posibil, liber gîndurile și simțămintele.

Ne aflăm așadar în fața așa-numitelor compuneri libere. Literatura noastră de specialitate a abordat pînă acum în mod nejustificat, cu totul timid acest gen de compuneri, deși în practica școlară ele au început să fie din ce în ce mai mult folosite. Dovada o constituie, printre altele, faptul că în „Tribuna școlii“ au fost consemnate în ultimul timp — și nu întîmplător — opiniile unor oameni de la catedră bazate pe experiența lor per-

sonală. (Vezi „Tribuna școlii" nr. 80 din 27 ian. 1973 și nr. 85 din 3 martie 1973.)

De aceea, prezentarea, fie și succintă, a unor considerații de ordin metodologic cu privire la acest gen de compunere o considerăm deosebit de oportună.

Compunerea liberă nu reprezintă doar un simplu fel de compunere ; ea este de fapt o concepție metodologică, o orientare ce trebuie dată, în general, compunerilor. După cum am văzut, într-un fel sau altul, toate compunerile, indiferent de tipul lor, trebuie să acorde elevilor o anumită libertate. Aceasta este o cerință de prim ordin care asigură sporirea valorii formative a compunerilor.

Ideea de bază care trebuie avută în vedere în definirea acestei categorii de compuneri este aceea de a se acorda cît mai multă libertate, atît în alegerea subiectului compunerii, cît și în redactarea acesteia. În concepția unor autori, această libertate trebuie să fie totală. C. Freinet, fondatorul Institutului cooperativ al „Școlii moderne" din Franța (vezi D. Todoran — *Mișcarea contemporană a „Școlii moderne" din Franța,* în „Revista de pedagogie" nr. 6/1967) a introdus cu peste 40 de ani în urmă ideea de *text liber,* absolut liber. Pentru realizarea unui asemenea text liber (noi îi spunem compunere liberă) elevul este stimulat să prezinte în mod liber aspecte, impresii, sentimente din viața, din mediul său, care apoi să fie completate, stilizate, perfecționate într-o compoziție cu adevărat liberă. Școala Freinet a înlocuit compunerea obligatorie, cu un conținut anticipat și ordonată după norme prestabilite de către învățător și de către manuale, cu compoziția absolut liberă, ca expresie a unei trăiri intime a elevului în fața unui peisaj, a unor aspecte din viața și activitatea cunoscute de către elevi. În această concepție despre „textul liber" copilului i se oferă posibilitatea de a alege, de a experimenta, de a cerceta aspectele de viață care îl interesează și în legătură cu care are ceva de spus, și de a realiza, în felul acesta, o creație originală. Se stimulează, astfel, capacitățile intelectuale și se scoate în evidență eul creator al fiecăruia, care determină, în același timp, atitudini și sentimente. (Vezi Marin Biciulescu, Compunerea liberă la clasele I—IV, în Revista de pedagogie, nr. 2, 1968).

Ideea libertății totale sau aproape totale în elaborarea compunerilor este susținută și de alți autori. Condiția indispensabilă pentru a obține o compunere personală constă în a lăsa elevului libertatea de a-și alege subiectul (Robert Dottrens, *A educa și a instrui.* E.D.P., 1970, p. 143).

În aceeași ordine de idei R. Dottrens atrage atenția că n-ar trebui să-i obligăm pe elevi să trateze un subiect care nu tre-

zește în ei nici o rezonanță afectivă, nici o amintire, nici un interes. Dar pentru redactarea unei compuneri, susține autorul amintit, „elevul trebuie să aibă idei, amintiri, o oarecare experiență de viață, de asemenea, posibilitatea de a sistematiza, sensibilitate și imaginație, cunoștințe, capacitatea de a gîndi" (R. Dottrens — op. cit., p. 142).

Cum posibilitățile elevilor din clasele mici din acest punct de vedere sînt limitate, școala trebuie să le dea „o tehnică" a exprimării scrise, mijloacele la care să poată recurge cînd au nevoie. Desigur că „tehnica" exprimării scrise se însușește în timp, ceea ce ar însemna ca elevii să treacă la elaborarea compunerilor libere numai după ce ei posedă această tehnică. Pornind de la premisa că tehnica exprimării scrise se învață după ce elevii dispun de capacitatea de a se exprima oral este lesne de înțeles că primele compuneri libere, orale, pot fi realizate cu mult înaintea cunoașterii rigorilor exprimării scrise. Copiii au ceva de relatat chiar începînd din clasa I, cînd încă nu știu să se exprime în scris. „Textele libere" (compunerile libere — n.n.) își au originea, de cele mai multe ori, în „povestirile" pe care elevii mici obișnuiesc să le istorisească învățătorului" (R. Dottrens — op. cit., p. 143).

Pe măsură ce ei dispun de posibilitatea de a se exprima în scris, vor trece, firește, la relatarea scrisă a acestor „istorisiri". Ajutorul învățătorului va viza în special aspectele tehnice și grafice ale compunerilor (așezarea în pagină, evitarea greșelilor de ortografie etc). și nu conținutul propriu-zis al acestora. Abordînd unele probleme metodologice ale elaborării compunerilor libere, R. Dottrens dezvoltă, de fapt, ideile lui C. Freinet, inițiatorul „textului liber".

Din prezentarea sumară a celor cîteva idei orientative cu privire la compunerile libere se desprinde, pe de o parte, valoarea formativă incontestabilă a lor, iar pe de altă parte faptul că problemele de ordin metodologic cu privire la realizarea acestora sînt deosebit de complexe, iar rezolvarea lor mai necesită încă încercări, tatonări pentru a găsi soluțiile de principiu cele mai eficiente (vezi — în acest sens — Caroni, Cecilia și Vera, Frimu-Popovici, *Metode și procedee pentru cunoașterea eficienței lecțiilor de compunere liberă în școala generală*, E.D.P., 1968).

Nu ne propunem să dăm soluții de ordin metodologic, ci doar să ne exprimăm puncte de vedere orientative în legătură cu acest gen de compuneri.

Problema cea mai „delicată" pare a fi aceea cu privire la sensul ideii de „libertate" a elevilor în alcătuirea acestor compuneri. În nici un caz nu poate fi vorba de o libertate totală. La faptul că elevii mici nu dispun încă de capacitatea de a se exprima liber, nici

măcar oral, trebuie adăugat că experiența lor de viață este extrem de săracă, că informațiile de care dispun sînt, de asemenea, limitate. Pe de altă parte, elevii mici nu dispun de posibilitatea de a colecta asemenea informații și de a observa în mod nemijlocit și independent obiecte și fenomene, peisaje, procese de muncă și — mai ales — de a selecta și ordona toate aceste date care vor trebui să stea la baza alcătuirii compunerilor. Deseori, însăși valoarea afectivă a contactului direct cu realitatea este estompată de faptul că ei nu știu cum s-o observe, cum să distingă ceea ce are, într-adevăr, calitatea de a emoționa. Fără a-i obliga pe copii să simtă la fel contemplînd unele aspecte din realitatea înconjurătoare, trebuie dezvăluite acele elemente care sînt de natură să determine trăiri afective intense. Copilului trebuie să i se lase posibilitatea de a-și manifesta în mod liber sentimentele.

Pentru a realiza o compunere liberă, oricît de simplă ar fi aceasta, elevii trebuie pregătiți, însă această pregătire nu-i poate scuti, în nici un caz, de efort, astfel încît — în cele din urmă — compunerea să fie rezultatul unei activități creatoare a fiecăruia. Din acest punct de vedere, nu putem fi de acord cu recomandarea potrivit căreia „nici o compunere nu se elaborează, la aceste clase (clasele I—IV, n.n.), complet independent", precum și cu aceea că „planul de dezvoltare a ideilor — propus de manual sau de învățător, ori elaborat în colectiv — este totdeauna obligatoriu" (I. Berca — *Metodica predării limbii române. Gramatică, ortografie și punctuație ; dezvoltarea exprimării orale și scrise*, E.D.P, 1966, p. 147.)

Realizînd o compunere liberă, elevii trebuie să dispună, pe de o parte, de un volum de informații diverse, care să constituie „sursa de inspirație" în alcătuirea lucrării, iar pe de altă parte ei trebuie să posede capacitatea de a reda în mod liber, oral sau în scris, propriile lor idei. Prin urmare, principalele probleme ale metodologiei compunerilor libere gravitează în jurul acestor două coordonate. De aceea, succesul în elaborarea compunerilor libere depinde de pregătirea prealabilă atît informațională, cît și tehnică a elevilor. Realizarea propriu-zisă a compunerii poate și trebuie să fie liberă, cu condiția ca elevii să fie pregătiți corespunzător în acest sens.

Pregătirea informațională în vederea elaborării unor compuneri libere este complexă și ea nu poate fi realizată de la o zi la alta. Destul de frecvent se obișnuiește ca în ajunul unor ore de compunere să se efectueze special o vizită sau o excursie după toate rigorile ce se impun, iar a doua zi, la ora de compunere, după o prealabilă trecere în revistă a acțiunii din ziua precedentă, cu

sublinierea nu numai a momentelor principale ci și a detaliilor se cere elevilor să alcătuiască o compunere „liberă" în legătură cu acțiunea respectivă. Nu e greu de presupus că după o asemenea pregătire toate compunerile sau majoritatea lor vor fi aproape identice, deoarece toți elevii au parcurs aceleași etape în desfășurarea vizitei sau excursiei respective.

O compunere liberă, creatoare nu se poate baza numai pe datele culese dintr-o acțiune ca cea amintită mai sus. Desigur că și aceste date sînt utile. Lor însă trebuie să li se adauge datele și informațiile pe care le-au acumulat elevii cu prilejul și al altor acțiuni prin care au venit în contact direct cu freamătul vieții, cu peisajele naturale, cu diferitele obiecte și fenomene din realitatea înconjurătoare. Toate aceste surse trebuie completate cu informațiile pe care elevii le au de la celelalte obiecte de învățămînt, în special de la citire, precum și din lectura lor particulară și din alte activități extradidactice. Aceste surse de informații îmbogățesc materialul cules din experiența de viață a copilului și creează un orizont informațional mai vast.

Prin urmare, „etapa informațională" presupune o acțiune amplă și nu trebuie confundată cu pregătirea obișnuită care precede — de obicei — elaborarea unei compuneri. Pe parcursul acestei etape, învățătorul trebuie să stimuleze continuu atitudinea conștientă a elevilor, să-i învețe să observe, să sesizeze ceea ce este esențial, să-i ajute să găsească relațiile cauzale dintre diversele obiecte și fenomene cu care ei vin în contact.

Este lesne de înțeles că numai pe un asemenea fond informațional se poate manifesta adevărata „libertate" a copiilor în a realiza o compunere originală. „Invențiunea", cum mai este denumită această etapă, nu poate fi rezultatul unei simple inspirații de moment, cu toate că și aceasta are o mare importanță în elaborarea unei compuneri libere. Inspirația însăși se bazează pe un suport informațional, pe capacitatea elevului de a valorifica aceste informații.

Pornind de la premisele mai sus menționate se poate desprinde faptul că „libertatea" în alegerea subiectului compunerilor poate fi considerabil lărgită ; în unele situații ea poate fi chiar totală. Învățătorul va stabili tema în mare, iar elevii vor alege ei înșiși subiectul pe care-l vor trata. Libertatea în elaborarea propriu-zisă a compunerii este determinată în mare măsură de alegerea liberă a subiectului. Este lesne de înțeles că elevii exprimă liber fapte din viața lor sau a mediului ambiant, în legătură cu care au ceva de relatat. Atitudinile, impresiile, sentimentele determinate de contactul cu realitatea în care trăiesc trebuie să le aparțină și ca atare ei trebuie să le exprime liber.

Tematica acestor compuneri poate fi extrem de diversă. Cum am mai arătat, textele libere își au originea, de cele mai multe ori, chiar în „povestirile“ pe care elevii mici obișnuiesc să le istorisească învățătorului. Asemenea „povestiri“ pot realiza și elevii din clasa I. Ei pot fi puși să redea întîmplări din viața lor, într-o exprimare absolut liberă, prin propoziții scurte, corect formulate. Se înțelege că asemenea relatări libere sînt premergătoare unor compuneri scurte realizate oral, pe baza răspunsurilor la întrebările formulate de învățător. Ideea care trebuie subliniată este aceea de a stimula copilul, încă din clasa I, să exprime în mod liber întîmplări, la care a fost martor, chiar impresii și opinii ale sale.

Pornind de la acestea și pe baza acumulărilor informaționale de care dispun, ei vor putea crea prin solicitarea imaginației „povestiri“ absolut originale.

De obicei, primele compuneri libere, bazate pe experiența de viață a copiilor, sînt narative, ceea ce ușurează însăși redactarea lor. Planul unor asemenea compuneri este dat de cronologia faptelor, de locul în care s-au petrecut ele ; de aceea, stabilirea lui de către învățător, în prealabil, este de prisos.

Considerăm însă că aria compunerilor libere nu trebuie limitată la cele narative. Desfășurarea aspectelor de viață se face nu numai în timp, ci și în spațiu.

Aceste aspecte de viață se localizează într-un anumit peisaj. Însăși prezentarea faptelor, a momentelor de viață se face mai convingător cînd acestea sînt încadrate într-un decor natural. Acest decor reprezintă nu numai un cadru al acțiunii, ci și sursă de observații, de reflecții, de sentimente. De aceea este firesc ca în compunerile de tip narativ să intervină și elemente descriptive. Copiii trebuie stimulați și orientați în acest sens. Dealtfel, copiii de vîrstă școlară mică gîndesc încadrînd faptele în peisaje naturale. „În înțelegerea mai profundă a fenomenelor, elevul mic se sprijină pe acele tipuri de reprezentări care s-au format în contactul lui nemijlocit și permanent cu lumea înconjurătoare“. (Ursula Șchiopu — *Psihologia copilului*, E.D.P., 1967, p. 209)

Alături de elementele descriptive, copiii trebuie îndrumați să introducă în compunerile lor și aprecieri asupra unor persoane. Deseori trebuie folosită exprimarea dialogată.

Prin urmare, respectînd o anumită gradare, potrivit dificultăților pe care le presupun și asigurînd o pondere corespunzătoare, compunerile libere pot fi îmbinări de elemente narative, descriptive și de dialog.

Posibilitățile de alegere a subiectelor pentru compunerile în care predomină elementele narative sînt, practic, nelimitate, pentru că nelimitate sînt și aspectele de viață pe care le pot surprinde copiii. De aceea, libertatea lor în alegerea subiectului poate fi deplină.

Cît privește compunerile libere predominant descriptive, posibilitățile de alegere a subiectului sînt, de asemenea, foarte variate, așa cum sînt, dealtfel, obiectele și fenomenele din realitatea înconjurătoare. Trebuie știut însă că descrierile pot fi grupate în cîteva categorii mai frecvent întîlnite. Amintim cîteva din acestea : descrierea unei ființe, a unor obiecte sau peisaje, a unor fenomene din natură ș.a. În funcție de fiecare din aceste categorii, posibilitățile concrete de alegere a subiectului compunerii sînt într-adevăr foarte mari. Ceea ce sporește gradul de dificultate a acestor compuneri libere este faptul că aici nu mai e vorba de o acțiune propriu-zisă, care să se petreacă în timp și, eventual, în locuri diferite. De aceea, și întocmirea planului de elaborare a unei asemenea compuneri este mai dificilă și se face după alte criterii decît în cazul compunerilor de tip narativ. Bunăoară, în descrierea unei ființe se pornește de la înfățișarea generală sau de la impresia pe care o produce aceasta, după care se prezintă mai pe larg trăsăturile fizice și sufletești, iar în încheiere, o ultimă impresie, un îndemn etc. Și în celelalte descrieri se procedează, în linii mari, la fel. După cum se vede, planul elaborării unei descrieri este asemănător cu cel al unei compuneri după un tablou. În același timp, sistematizarea și succesiunea ideilor se fac și după cunoscutele părți ale unei compuneri. De aceea, înaintea trecerii la alcătuirea unor descrieri, elevii trebuie familiarizați cu părțile unei compuneri, precum și — în general — cu tehnica alcătuirii unei compuneri.

Am insistat mai mult asupra etapei informaționale (invențiunea), pentru că, așa cum am arătat, de aceasta depinde în ultimă instanță gradul de libertate a elevilor în elaborarea propriu-zisă a compunerilor. Dealtfel, etapa următoare, dispunerea sau ordonarea materialului într-un plan de idei este condiționată de materialul concret de care dispun elevii în legătură cu subiectul pe care și l-au ales, precum și de măsura în care ei stăpînesc tehnica alcătuirii unei compuneri.

Din acest punct de vedere se poate afirma că activitatea pregătitoare în vederea elaborării unei compuneri, precum și redactarea propriu-zisă a acesteia au o evidentă valoare instrumentală. Ele trebuie să contribuie la înarmarea elevilor cu unele ele-

mente de bază ale muncii intelectuale, completînd ceea ce ei își însușesc la citire. De fapt, unele elemente ale lecturii explicative, cum sînt cele referitoare la analiza textului pe fragmente, activitatea cu vocabularul, formularea ideilor (a planului), reproducerea textului după planul alcătuit, într-o exprimare originală își găsesc locul și în activitatea de pregătire și elaborare a unei compuneri libere. Acestora, însă, trebuie să li se adauge activități specifice realizării compunerilor. Pentru a putea consemna date, fapte, observații, impresii personale determinate de contactul direct cu realitatea sau luate din alte materiale studiate, elevii trebuie să știe cum să înregistreze acest material, cum să-l ordoneze, astfel încît încă din această etapă să poată fi conturat în mintea lor planul compunerii.

Operația de așezare a ideilor — dispozițiunea — îi învață să-și ordoneze gîndirea, să stabilească legături între idei, să orienteze aceste idei și modul de prezentare a lor spre subiectul compunerii. În acest scop, este utilă analogia cu unele opere literare, chiar din manualele de citire, la care ei înșiși au fost solicitați să facă analiza și să formuleze ideile principale. Pot fi recomandate drept modele diferite, în funcție de specificul compunerii, specii literare, cum sînt povestirile de mică întindere, pastelurile, textele cu caracter descriptiv, legendele în proză, fabulele, toate realizate de scriitori bine cunoscuți. Aceasta nu înseamnă cîtuși de puțin că vor trebui să reproducă modelele ce li se oferă, ci vor fi stimulați să stabilească ordinea pe care o consideră ei cea mai indicată.

Cele arătate cu privire la dispunerea materialului unei compuneri duc la concluzia că această operație este extrem de dificilă. De aceea, considerăm că trebuie să crească ponderea acelor lecții speciale de compunere în care elevii sînt familiarizați cu structura unei compuneri, cu modul de alcătuire a unui rezumat și chiar cu etapele elaborării unei compuneri. Acestea din urmă lipsesc aproape cu desăvîrșire din practica școlară. De asemenea, este necesar ca la lecțiile de citire elevii să opereze în mai mare măsură, în mod independent, cu elementele lecturii explicative amintite, pentru a-și însuși acele instrumente ale muncii intelectuale necesare nu numai în folosirea cărții ca sursă de informații, ci și în activitatea de elaborare a unei compuneri. Chiar celelalte discipline de învățămînt trebuie să-i ajute la însușirea unor instrumente ale muncii intelectuale, de care ei se pot folosi și la compunere. Ne referim, bunăoară, la luarea notițelor, la întocmirea unui conspect. De asemenea, cu ocazia unor activități extrașcolare, ca de exemplu vizitele, excursiile, vizionarea unor spectacole, elevii vor trebui învă-

tați cum să-și noteze momentele cele mai importante din acțiunea respectivă. Există în rîndul a numeroși învățători practica de a-i obișnui pe copii să aibă caiete speciale de studiu individual, în care aceștia își notează observațiile și impresiile personale prilejuite de acțiuni de felul celor amintite mai sus.

Etapa următoare — redactarea propriu-zisă a compunerii — concretizează pregătirea complexă realizată în prealabil. Cu toată această pregătire, redactarea unei compuneri reprezintă prin ea însăși un act creator. Nu trebuie înțeles că o dată realizată pregătirea, care — așa cum am văzut — se face în timp, redactarea vine de la sine.

După cum se știe, actul de creație, în cazul nostru redactarea unei compuneri, depinde în bună măsură și de momentul cel mai propice. Nu în orice moment, dinainte stabilit, se poate redacta o lucrare, o compoziție, oricît de bine informat ar fi cel ce trebuie să îndeplinească o asemenea sarcină. Și totuși, elevii sînt puși deseori în situația să compună, să redacteze la comandă, în orele special destinate în orarul clasei. Firește, în cazul multor feluri de compuneri, precum și în situația lecțiilor în care elevii sînt familiarizați cu elementele de tehnica elaborării unei compuneri, nu se pune problema alegerii momentului respectiv. În aceste situații preponderente sînt elementele de tehnică, de însușire a unor instrumente de muncă ; activitatea de creație este pe un plan secundar.

În cazul redactării unor compuneri, în special libere, stabilirea momentului respectiv reprezintă o problemă care trebuie soluționată cu mult discernămînt, cu toate dificultățile ce le implică programul săptămînal, care fixează zile și ore speciale pentru compuneri.

Fără a da soluții general valabile, vom supune atenției doar unele sugestii. Cum s-a văzut, compunerile libere presupun o pregătire complexă, care se realizează în timp, atît sub raportul conținutului lor cît și al tehnicii de elaborare și redactare. Din acest punct de vedere este evident că cele mai multe elemente pregătitoare pentru redactarea compunerilor libere se realizează în ore speciale de compunere. Ceea ce nu mai poate fi realizat, în mod obligatoriu, în orele de compunere stabilite în programul săptămînal, este redactarea compunerii, care — așa cum arătam — e greu să se facă la ordin. De aceea, o primă soluție ar fi aceea ca fiecare elev, după pregătirile de rigoare, să fie îndrumat să redacteze compunerea liberă atunci cînd este dispus să facă acest lucru. Fiecare își alege

subiectul preferat și redactează compunerea în mod liber. Redactarea unei compuneri poate fi realizată și acasă. „Orice învățător, oricît de puțin informat ar fi, „simte" imediat dacă elevul și-a făcut singur tema. Ajutorul părinților nu este o crimă dacă este mărturisit și dacă elevul arată în ce constă contribuția acestora". (Robert Dottrens, op. cit., p. 145.) Esențialul e ca elevii să fie stimulați să realizeze compuneri din dorința lor de a scrie, chiar dacă într-o primă etapă aceste „scrieri" vor fi de o valoare mai scăzută. Ei vor fi anunțați din timp să pregătească asemenea compuneri libere, care urmează să fie analizate în ora de compunere. Cu acest prilej se vor selecționa cele mai reușite lucrări și se vor analiza, cu participarea tuturor elevilor.

Este de presupus, firește, că vor apărea diferențieri evidente în ce privește nivelul lucrărilor ; unii nu vor reuși la primele încercări să realizeze o compunere corespunzătoare. Esențialul este ca toți elevii să fie stimulați în a reda liber aspectele de viață care le-au sugerat subiectul compunerii, gîndurile și simțămintele lor. „ Învățătorul trebuie să accepte tot ceea ce e scris cu sinceritate, după ce s-a informat de la început că fiecare are ceva de spus. Dacă un elev nu are nimic de spus, o scurtă convorbire va permite să se sugereze celor interesați ideile necesare". (R. Dottrens, op. cit. p. 144.) În lucrarea amintită, R. Dottrens dă cîteva sugestii cu privire la felurile în care pot fi concepute „textele libere". În afară de textul integral liber, în care elevii au libertatea să scrie ce vor și cînd vor, ni se pare interesantă formula : „un text liber pe săptămînă". Clasa este împărțită pe grupe și fiecare elev știe că lucrările grupei din care face parte vor fi citite în clasă într-o anumită zi. De asemenea, este eficientă soluția de a pune la dispoziția elevilor, periodic, liste cu teme orientative, în legătură cu care fiecare să-și aleagă un subiect preferat și să alcătuiască o compunere liberă, pe care s-o supună analizei critice a clasei în ora de compunere.

Susținînd ideea ca „textele libere" să fie realizate atunci cînd vor elevii, nu trebuie exclusă și posibilitatea redactării lor în școală, în orele de compunere. Aceasta presupune, în mod obligatoriu, o pregătire specială. Elevii vor fi anunțați din timp să se gîndească, în legătură cu tema propusă, la un subiect preferat, folosind sursele informaționale de care au nevoie, în special caietele personale de observații. Dealtfel, aceste caiete, precum și caietele-vocabular vor trebuie folosite chiar în timpul redactării compunerii. Elevii vor trebui învățați din timp, eventual în ore speciale, nu numai cum

se consemnează diferite date în auxiliarele amintite, ci și cum le vor folosi în redactarea compunerilor.

În practica redactării compunerilor libere pot fi găsite și alte soluții, și ele există, fără îndoială.

Elaborarea compunerilor cu adevărat libere presupune, cum s-a putut desprinde, o pregătire în timp, în care elevii au de parcurs un drum relativ lung. Într-o primă etapă, compunerile deși libere vor fi elaborate în colectiv. Planul și în general pregătirea pentru elaborarea compunerii se fac în colectiv, dar pe cît posibil individualizat. Fiecare elev va fi stimulat, în legătură cu tema respectivă, să redea ceea ce-l interesează, ce i-a plăcut, ce a gîndit, ce a simțit ; să folosească exprimarea ce-i convine, pe care o găsește mai adecvată. Firește, se pot face și schimburi de impresii, precum și de expresii, respectîndu-se însă individualitatea fiecărui copil. Compunerea se realizează astfel, mai întîi oral, după care se trece la realizarea ei în scris. Redactarea în scris, în condițiile arătate, se poate face în clasă.

Într-o etapă următoare, va spori gradul de independență a elevilor, lăsîndu-li-se libertatea alcătuirii planului de idei. Pot fi solicitate opiniile mai multora cu privire la formularea fiecărei idei, lăsînd libertatea alegerii celei preferate de fiecare elev în parte. E bine ca pentru aceeași idee să se caute formulări diferite. În ora de compunere, după ce una sau două din ideile planului sînt dezvoltate sub conducerea învățătorului, celelalte vor fi redactate în mod liber de către elevi.

După parcurgerea acestor etape pregătitoare poate fi sporit gradul lor de „libertate", ajungîndu-se ca ei să redacteze compuneri în care nota de originalitate, elementele de creație să fie din ce în ce mai evidente.

În fine, o ultimă chestiune asupra căreia ne exprimăm opinia este aceea cu privire la locul compunerilor libere în sistemul celorlalte feluri de compuneri. Considerăm că soluția cea mai bună este aceea de a se intercala compunerile libere între celelalte feluri de compuneri. Aceasta, pe de o parte, pentru că — așa cum s-a văzut — o mare parte din elementele pregătitoare pentru acest gen de compuneri, atît cu privire la conținut, cît și la tehnica elaborării lor, se realizează în ore speciale. Pe de altă parte, formarea capacității de a redacta o compunere liberă impune, cu necesitate, continuitate. Activitatea de creație nu se poate desfășura în etape. Elevii vor trebui să fie angajați permanent în activitatea de elaborare a unor texte libere.

În materialul de față nu am epuizat, firește, problematica lecțiilor de compunere, care este mult mai complexă. Am încercat să evidențiem marile posibilități pe care aceste lecții le au pentru dezvoltarea capacităților intelectuale ale elevilor, în special a imaginației și gîndirii creatoare. Pentru a răspunde acestui deziderat major al învățămîntului contemporan, condiția esențială o reprezintă considerarea compunerilor drept rezultat al unui efort personal de gîndire al elevilor, al unei activități creatoare a acestora și de a folosi, în consecință, o metodologie ca atare.

Este evident că e mai ușor să se formuleze cerințe, obiective, criterii de apreciere, dar e mult mai greu să se stabilească soluții practice corespunzătoare. Cum însă activitatea didactică e ea însăși un act creator, în care nu-și poate găsi loc schematismul și șablonismul, soluțiile pe care le-am formulat în scopul sporirii caracterului formativ al compunerilor sînt departe de a fi singurele sau cele mai eficiente. Înțelegerea justă a orientării ce trebuie dată compunerilor deschide drumul spre găsirea și a altor soluții care să sporească randamentul compunerilor în sensul creșterii valorii lor formative.

BIBLIOGRAFIE

1. Berca, Ion, *Metodica predării limbii române. Gramatică, ortografie și punctuație ; dezvoltarea exprimării orale și scrise*, Editura didactică și pedagogică, 1966.
2. Biciulescu, Marin, *Compunerea liberă la clasele I—IV*, în „Revista de pedagogie" nr. 2, 1968.
3. Caroni, Cecilia, Frimu-Popovici Vera, *Metode și procedee pentru creșterea eficienței lecțiilor de compunere liberă în școala generală*, Editura didactică și pedagogică, 1968.
4. Dottrens, Robert și colaboratorii, *A educa și a instrui*, Editura didactică și pedagogică, 1970.
5. Todoran Dimitrie, *Mișcarea contemporană a „școlii moderne" din Franța*, în „Revista de pedagogie" nr. 6/1967.
6. * * * „Tribuna școlii" nr. 80 și 85 din ianuarie 1973.

UNELE PRINCIPII DE ANALIZĂ GRAMATICALĂ

ION DIACONESCU

Printre bunurile pe care le-a realizat ființa umană, limba ocupă locul primordial, fiind factorul de cea mai mare însemnătate în societate, prin funcția sa de mijloc de comunicare între oameni. Fără acest instrument, omul este exclus din viața socială. Un rol de seamă îndeplinește limba în realizarea tuturor proceselor de cunoaștere, în calitate de mijloc de *fixare*, de *prelucrare* și de *transmitere* a informației. Pascal considera limba *l'Art de persuader*, iar Victor Hugo o plasa înaintea tuturor acțiunilor umane *In principium erat Verbum*, după cum va face și Goethe *Im Anfang war die Tat!*

Limba permite deci comunicarea gîndurilor, asigură posibilitatea de colaborare între oameni ; cu ajutorul ei se păstrează și se transmit din generație în generație cuceririle înregistrate de cugetarea omenească în decursul timpului ; este, după cum se exprima într-un mod plastic Vasile Alecsandri, „tezaurul cel mai scump moștenit de la strămoși, simbolul sacru al naționalității". Ca instrument de *creație*, limba îndeplinește și o funcție estetică, constituind materialul cu ajutorul căruia oamenii de știință și de litere dau expresie gîndurilor lor.

Ca manifestare concretă, limba se realizează în forme diverse ; în raport de comunitățile etnice, se disting idiomurile sau limbile naționale. În acest caz, pe lîngă mijlocul de afirmare a unei națiuni, limba reprezintă, după cum ne-a lăsat scris V. Alecsandri, „cartea de noblețe, testimoniul de naționalitate al unui neam, semnul caracteristic prin care membrii aceleiași familii se recunosc în marea diversitate a popoarelor din lume". Identitatea dintre noțiunea de *popor* și *limbă* este atestată și în primul vers din *Scrisoarea III* a lui Eminescu : „Un sultan dintre aceia ce domnesc peste vro *limbă*", unde substantivul „limbă" este folosit cu sensul de „popor".

Studierea limbii, cunoașterea principalelor etape din dezvoltarea sa se impune nu numai ca un act de cultură, ci și ca o îndatorire *patriotică*, gradul de înțelegere și de exprimare în limba română constituind totodată o trăsătură definitorie a personalității fiecărui individ. Ca obiect de studiu în facultăți, licee și în școlile de cultură generală, limba română trebuie să se bucure de cea mai mare atenție, de un volum de ore corespunzător dimensiunilor sale.

I. PRINCIPII DE METODĂ

1. În studiul limbii, un loc important îl ocupă, atît sub raport teoretic cît și practic, mecanismul pe baza căruia un ansamblu de cuvinte date se constituie în mesaj, adică în propoziții și în fraze. La cunoașterea acestui mecanism, se poate ajunge fie pornind de la un text finit — de la o frază sau o propoziție — prin metoda *analizei*, fie pornind de la un inventar de reguli de construcție care să se aplice unor unități minimale, prin metoda *sintezei*, al cărei rezultat să fie o propoziție sau o frază. Pînă în clasa a IV-a a școlilor de cultură generală, în predarea gramaticii, predominantă este *sinteza*; începînd însă cu clasa a V-a, la baza studiului gramaticii stă *analiza*, modelele deductive, cu ajutorul cărora o unitate se descompune în părțile sale constitutive. Neglijînd *sinteza*, adică modelele inductive, predarea gramaticii devine o operație pasivă, care urmează căi mai mult sau mai puțin cunoscute, fără să constituie un proces creator, dinamic, fără să îndemne la efort intelectual continuu. La aceasta se adaugă și unele erori de metodă, care au accentuat caracterul mecanicist al analizei gramaticale.

Astfel, privirea statică, imobilă, asupra părților de vorbire împiedică determinarea reală a valorii pe care un cuvînt o are într-un context dat. Declarîndu-se că *și* este totdeauna conjuncție, că *bine* este adverb, că *împotriva* este prepoziție, închidem de la început posibilitatea de realizare a acestor părți de vorbire cu alte valori : *și*=adverb, în construcția *A venit* **și** *el ; bine*=substantiv, în construcțiile *Mi-a făcut un mare* **bine**, sau adjectiv în *bărbat* **bine** ; *împotrivă*=adverb, în construcția *El este* **împotrivă**.

Valoarea fiecărui cuvînt trebuie determinată în raport cu poziția pe care o ocupă în contextul dat și cu trăsăturile pe care le prezintă. *Cuvîntul* **frumos** este adjectiv cînd însoțește un substantiv — *cîntec* **frumos** —, substantiv cînd denumește însușirea — **frumosul** în *artă* — și adverb cînd determină un verb — *cîntă* **frumos** ; de asemenea, **nu știu ce** poate să fie o propoziție — **Nu știu** *ce mi-a spus,* sau o locuțiune pronominală — *Avea* **nu știu**

ce *de făcut* — ; *du-te, vino* pot fi socotite două propoziţii imperative cînd se referă la o persoană, sau un substantiv — *Era* **un du-te-vino.**

O eroare de metodă în analiza gramaticală o constituie şi absolutizarea *întrebării,* considerată ca unicul mijloc de determinare a funcţiilor sintactice. Aceasta duce la mecanicism şi face ca să se menţină la un nivel rudimentar gîndirea gramaticală ; în plus, o serie de confuzii între părţi de propoziţie care răspund la aceeaşi întrebare : subiectul şi complementul direct — *Îmi place* **muzica,** *Iubesc* **muzica** (ce ?) ; — numele predicativ şi complementul circumstanţial de mod — *El este* **harnic,** *El vine* **repede** (cum ?) ; — complementul circumstanţial de cauză şi complementul circumstanţial de scop sau propoziţiile subordonate corespunzătoare — *A plecat* **pentru că a învăţat totul.** *A plecat* **ca să înveţe totul.** (de ce ?). Datorită acestei erori de metodă, continuă să se dea interpretări greşite unor părţi secundare de propoziţie precum şi propoziţiilor subordonate corespunzătoare. Astfel, elementul predicativ suplimentar — mai potrivită ar fi denumirea de nume predicativ secundar — pentru că răspunde la întrebarea *cum* este considerat complement circumstanţial de mod, deşi statutul lui sintactic şi morfologic este distinct ; alte părţi secundare, pentru a căror determinare nu se poate formula o întrebare, sînt abandonate în programe şi în manualele şcolare : complementul opoziţional *A cumpărat mere* **în loc de pere ;** propoziţia circumstanţială opoziţională **În loc să plece la munte,** *a plecat la mare ;* complementul cumulativ **Pe lîngă frumuseţe** *îţi trebuie şi minte ;* propoziţia circumstanţială cumulativă **După ce că nu ştie nimic,** *mai şi vorbeşte ;* complementul de excepţie **În afară de tine** *n-a mai venit nimeni ;* propoziţia circumstanţială de excepţie *Nu face nimic altceva* **decît să repete vorbele profesorului.** Programele şi manualele şcolilor de cultură generală ocolesc aceste categorii sintactice de care însă limba română nu se poate dispensa. Necesitatea descrierii integrale a structurii sintactice a unităţilor sale constitutive reclamă corectarea viziunii tradiţionale asupra sintaxei şi predarea ei aşa cum se prezintă în epoca actuală. Acceptarea acestui punct de vedere ar scoate analiza gramaticală din cadrul îngust şi adesea artificial, în care se desfăşoară, şi ar da elevilor o imagine mai exactă asupra varietăţii şi funcţionalităţii structurii sintactice a limbii române.

Unele confuzii care domnesc în domeniul gramatical au condus la metode de analiză nu numai superficiale, dar adesea şi eronate. Mai întîi, distincţia clasică dintre „analiza logică“ şi „analiza gramaticală“ dă să se înţeleagă, mai cu seamă la nivelul sintaxei, că nu

se poate face o analiză gramaticală dacă nu se face, de fiecare dată, apel la categoriile logice, ajungîndu-se uneori la substituirea faptului gramatical printr-un fapt logic ; mai exact, la abandonarea analizei în plan gramatical. Astfel, complementul de agent este denumit și subiect logic, aceeași calitate o capătă și complementul indirect din propoziții de tipul **Mi-** e *foame.* **Călătorului** *îi șade bine cu drumul.* Se știe că între planul logic și planul gramatical este un raport de interdependență, expresie a raportului general dintre limbă și gîndire. Fiecărui plan însă îi este specific un anumit mod de organizare : planul logic se organizează și funcționează ca mecanism al gîndirii, iar planul gramatical se organizează și funcționează ca mecanism al limbii. În analiză, fiecare plan trebuie să-și păstreze individualitatea sa încît nu vom opera într-un plan cu categorii aparținînd altui plan. Raporturile de corespondență dintre cele două planuri rămîn irelevante. Prin urmare, conceptul de *subiect logic* nu sprijină cu nimic analiza gramaticală, dimpotrivă, încarcă memoria cu o categorie inoperantă la nivelul sintactic. În propoziția *Poemul Luceafărul a fost scris* **de Eminescu**, vom distinge un subiect *Poemul,* un predicat *a fost scris* și un complement de agent *de Eminescu ;* la fel, într-o construcție de tipul **Mi-** e *foame,* vom distinge un complement indirect *Mi-*, un predicat *e* și un subiect *foame.*

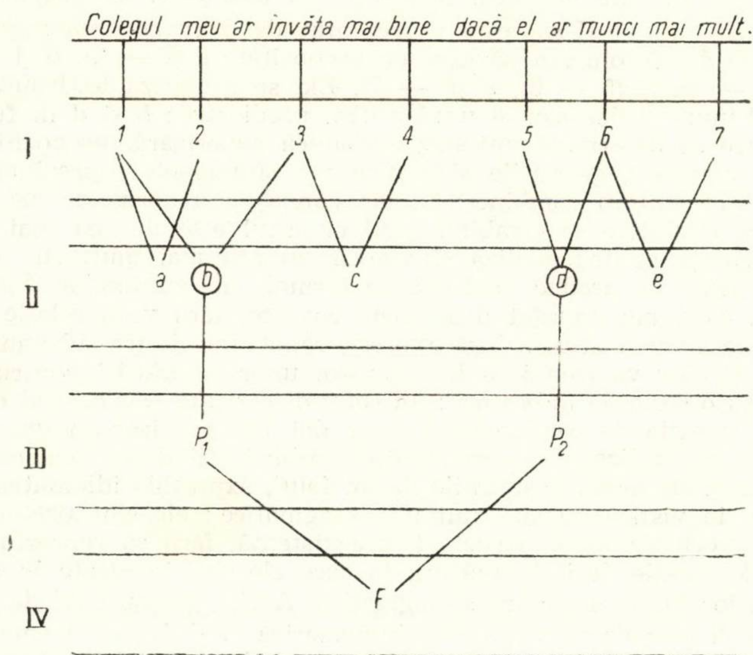
Tot din considerente de ordin logic, se analizează, în mod eronat, funcțiile substantivului și numeralului de la douăzeci în sus, — *treizeci de copii* —, așa-zisele construcții relative infinitivale — *Acolo n-are* **ce mînca găina.** *N-are* **unde să-și culce copiii** — precum și unele propoziții subordonate dependente de un adjectiv sau de un adverb : — *Nu te puteai uita la ea de frumoasă* **ce era.** *Nimeni nu-l prindea de iute* **ce fugea.**

Un alt neajuns al analizei gramaticale îl constituie „atomismul", descrierea unităților sintactice una cîte una, fără referire la natura relațiilor, la mijloacele de exprimare, la modelul de construcție, la ierarhia din care face parte fiecare. De cele mai multe ori, analiza sintactică urmărește un singur lucru : *funcția,* ceea ce e departe de a satisface cerințele unei analize. Această orientare poate să aibă repercusiuni negative asupra dezvoltării capacității de construcție gramaticală, îndeamnă, în ultimă instanță, la superficialitate.

2. Pornind de la unele neajunsuri manifestate în analiza gramaticală și de la cerințele unei analize eficiente, vom încerca, în cele ce urmează, să înfățișăm cîteva norme sau principii de analiză la nivel sintactic, cu referire specială la nivelul frazei.

Analiza este operația prin care un întreg este descompus în elementele sale constitutive. Descompunerea unui întreg în constituenții săi trebuie să urmeze o serie de etape, fiecare etapă reprezentînd un nivel de analiză. Fiecărui nivel de analiză îi sînt caracteristice anumite unități și anumite relații ; scopul analizei sintactice este de a determina aceste unități și de a le defini pe baza relațiilor și a mijloacelor specifice fiecărui nivel. În ultimă instanță, analiza trebuie să conducă la descoperirea mecanismului care pune în funcțiune unitățile sintactice.

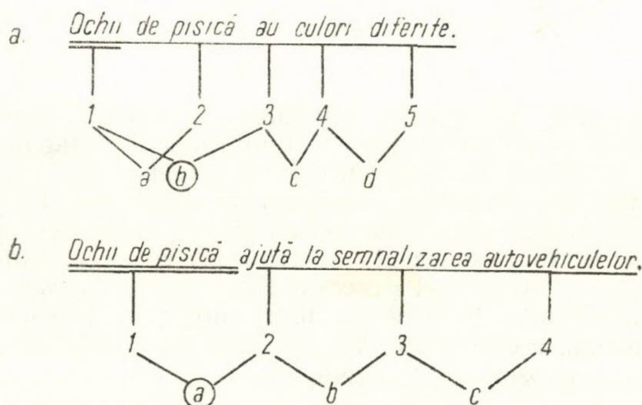
Structura sintactică prezintă următoarele unități constitutive : *partea de propoziție, grupul sintactic* sau *sintagma, propoziția* și *fraza,* dispuse în mod ierarhic într-o unitate sintactică superioară, în sensul că partea de propoziție servește ca unitate de construcție a unei sintagme, o sintagmă servește ca unitate de construcție a unei propoziții, iar propoziția servește ca unitate de construcție a unei fraze. O anumită succesiune în analiză este determinată de însuși modul de organizare a unităților sintactice, după cum se vede în următorul exemplu :



3. Din această analiză, s-au degajat mai întîi patru nivele, fiecare conținînd unități de același fel: nivelul I este reprezentat de unitățile minimale de construcție de tip sintactic, *părțile de propoziție* (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7). Au această calitate părțile de vorbire care pot îndeplini o funcție sintactică: substantivul, adjectivul, pronumele, numeralul, verbul, adverbul și unele interjecții. Nu au calitatea de părți de propoziție părțile de vorbire auxiliare, care ajută la exprimarea unor categorii gramaticale sau a unor raporturi sintactice: *articolul* (marcă a determinării), *pronumele reflexive* (marcă a diatezei reflexive), *pronumele personal cu valoare neutră, din componența locuțiunilor verbale, verbele copulative și auxiliare,* unele *adverbe de mod* (mai, numai, chiar, tocmai, doar, cam, nu, iar, foarte, încă, prea, și; unele ajută la exprimarea gradelor de comparație — mai, foarte — altele însoțesc verbele pentru a da o anumită nuanță realizării acțiunii — negație, afirmație, restricție —), *prepozițiile* și *locuțiunile prepoziționale, conjuncțiile* și *locuțiunile conjuncționale* (instrumente cu ajutorul cărora se exprimă raporturile de dependență sau de coordonare), *interjecțiile și substantivele* sau *substituții lor în cazul vocativ,* în măsura în care nu intră în relație cu alte părți de propoziție.

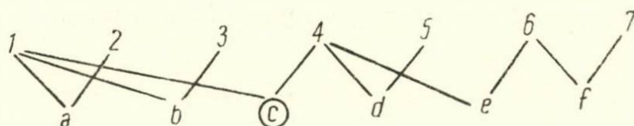
4. Nivelul al II-lea este reprezentat de *grupurile sintactice* rezultate din îmbinarea părților de propoziție: *a* (1 — 2), *b* (1 — 3), *c* (3 — 4), *d* (5 — 6), *e* (6 — 7). Ele se grupează totdeauna în jurul unui nucleu sau al unui centru predicativ: *b* și *d* în funcție de care se determină unitatea sintactică superioară, propoziția. La nivel sintactic, grupurile sintactice sau sintagmele reprezintă cele mai mici unități combinatorii, iar cunoașterea normelor pe baza cărora cuvintele se combină unul cu altul este de cea mai mare importanță pentru analiza sintactică, cu atît mai mult cu cît la acest nivel se produc modificările formale ale cuvintelor. Spunînd *caiet, elev,* am enunțat doar niște cuvinte, fără vreo relație între ele; dacă vrem să dăm însă expresie raportului dintre substantivele *caiet* și *elev* va trebui să le supunem unor modificări pentru a le adăuga o serie de indicatori: *un caiet al elevului* sau *caietul elevului.* Operația de combinare a celor doi termeni într-un grup sintactic se realizează în momentul vorbirii, fiind un act creator, dinamic. De aceea locuțiunile de tot felul, expresiile idiomatice, clișeele lingvistice nu sînt unități sintagmatice; ele sînt preluate de către vorbitor într-o structură preexistentă, fără să reprezinte un act de creație decît în măsura în care ele sînt integrate în totalitatea lor într-o structură sintagmatică. Astfel, grupul *ochi de pisică* poate fi considerat o unitate sintagmatică cînd fiecare termen sau parte poate fi substituit cu alți termeni din aceeași clasă sau se-

rie : *ochi de* **pisică** — *ochi de* **cîine**— *ochi de* **cal** etc., fără ca raportul sintactic să se schimbe. Același grup însă, cînd denumește acea plăcuță roșie care reflectă razele de lumină proiectate asupra ei, nu mai reprezintă o unitate sintagmatică, ci un singur termen ; niciunul din cei doi constituenți nu poate fi substituit.

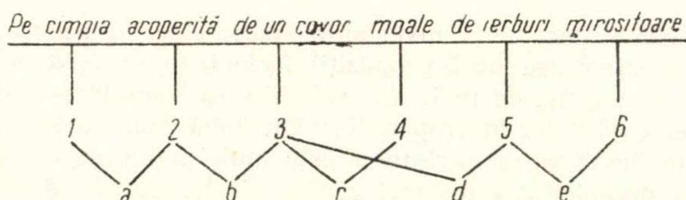


Analiza sintactică la nivel sintagmatic este, în general, neglijată, descompunerea unei propoziții făcîndu-se în mod eronat, în părți de propoziție, de unde și definiția că „sintaxa se ocupă cu îmbinarea cuvintelor în propoziții..." Or, după cum s-a văzut, mecanismul de îmbinare a cuvintelor este mult mai complex și angajează, în organicitatea sa, mai multe nivele, dintre care cel mai important pare a fi cel sintagmatic. Integrarea unui cuvînt într-o macrostructură de tip *propoziție* se realizează totdeauna prin microstructuri de tipul *sintagmei* și nu direct. Prezența unui cuvînt dependent într-o propoziție este condiționată numai de prezența cuvîntului determinat sau regent, în cadrul unei relații unice. Astfel, în propoziția *„Frunzele verzi ale stejarilor se clătinau ușor în bătaia vîntului"*, vom distinge șase unități sintagmatice : a. *frunzele verzi*, b. *(frunzele) ale stejarilor*, c. *(frunzele) se clătinau*, d. *(se clătinau) ușor*, e. *(se clătinau) în bătaia*, f. *(în bătaia) vîntului ;* fiecare unitate reprezintă o microstructură, în cadrul căreia termenii se leagă doi cîte doi. Legătura dintre aceste microstructuri se realizează printr-un *lanț sintagmatic,* încît nici o unitate sintag-

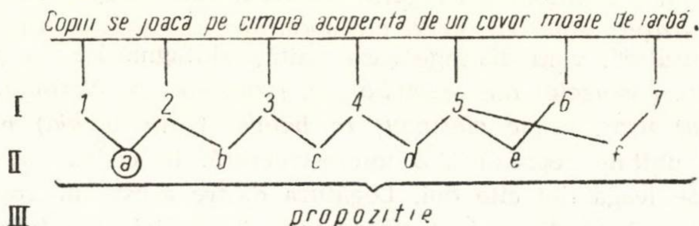
matică sau o parte de propoziție nu rămîne în afara lanțului. Rezultanta unui astfel de lanț sintagmatic continuu este propoziția. Exemplul de mai jos prezintă următorul lanț sintagmatic :

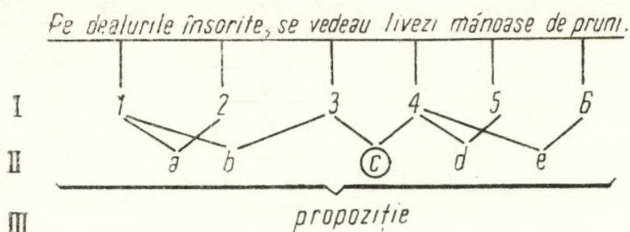


5. *Propoziția*, în ierarhia nivelurilor sintactice, reprezintă cel de-al III-lea nivel. Ea ia naștere dintr-un lanț sintagmatic in prezența unui *raport de predicație*, adică a raportului care reunește cei doi termeni principali, *subiectul și predicatul*. În lanțul sintagmatic, raportul de predicație ocupă o poziție centrală, constituind nucleul în jurul căruia se grupează celelalte unități. Propoziția apare ca rezultat al procesului de sinteză la care este supus lanțul sintagmatic, în prezența unui raport de predicație. În absența acestuia, nu se poate face trecerea de la nivelul sintagmatic la nivelul propoziției, ca în exemplul :

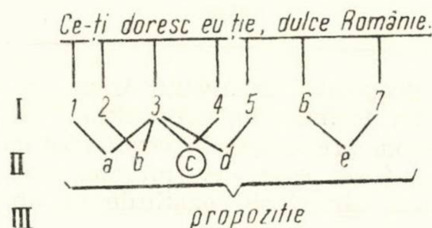


Lanțul sintagmatic dat devine propoziție în momentul în care l-am raportat la o unitate predicativă :



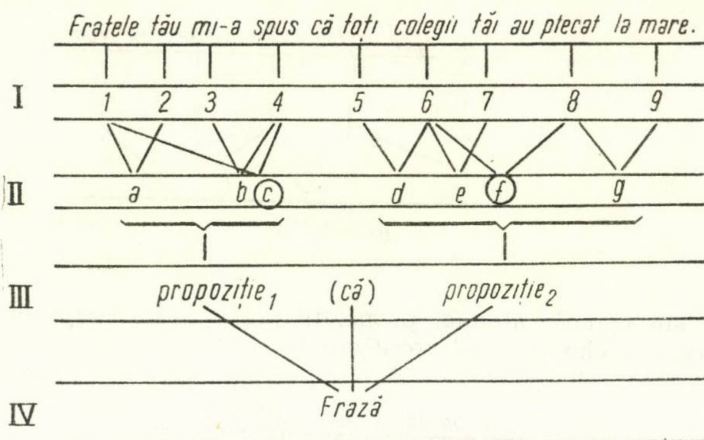


Lanțul sintagmatic al unei propoziții poate fi întrerupt în cazul construcțiilor incidente și al vocativului :



Structura diversă a propoziției se realizează în raport cu o multitudine de factori : topica unităților sintagmatice, numărul unităților sintagmatice constitutive (*simple* și *dezvoltate*), calitatea termenului predicativ (*verbale, nominale, adverbiale* și *interjecționale*), prezența celor doi termeni în unitatea sintagmatică predicativă sau numai a unui termen (*bimembre* și *monomembre*), modalitatea comunicării (*enunțiative, — imperative, optative, exclamative, dubitative* — și *interogative*). Fiecărui tip de propoziție îi corespunde o anumită structură, care face să se distingă și dispozitivul de organizare a elementelor constitutive.

6. Două sau mai multe propoziții în relație una cu alta proiectează la un nivel superior unitatea sintactică denumită *frază*. Ea apare ca expresie sintactică a raporturilor care se stabilesc între propoziții. Limita dintre două propoziții este marcată, sub aspect relațional, prin discontinuitate, printr-o întrerupere a lanțului unităților sintagmatice care compun o propoziție ; unitatea dintre propoziții se restabilește numai la nivelul frazei printr-un element de relație.



Unitatea dintre propoziţii, la nivelul frazei, se stabileşte totdeauna în raport cu un termen din propoziţia regentă, în cazul subordonării, şi cu întreaga propoziţie, în cazul coordonării. Diversitatea structurală a unei fraze este determinată, mai întîi, de natura raporturilor pe baza cărora se constituie ca unitate sintactică şi, apoi, de funcţia pe care o exprimă.

Cele prezentate pînă acum au urmărit să releve complexitatea structurii sintactice a limbii române şi să evidenţieze unele coordonate de care trebuie să se ţină seama în studiul sintaxei, fie că pornim de la cea mai mică unitate de construcţie şi printr-un proces de sinteză ajungem la unităţile sintactice maximale, fie că pornim, printr-un proces de analiză, de la unităţile maximale şi ajungem la unităţile sintactice minimale. În acelaşi cadru, nu trebuie neglijate nici resursele de ordin fonologic : *accentul, intonaţia, melodia, ritmul.*

II. PRINCIPII DE ANALIZĂ

7. Analiza sintactică urmăreşte, pe de o parte, determinarea unităţilor constitutive la fiecare nivel sintactic, iar, pe de altă parte, clasificarea şi definirea fiecărei unităţi din punct de vedere relaţional şi funcţional.

Analiza sintactică la nivelul f r a z e i are drept scop determinarea unităţilor sale constitutive — *propoziţiile* —, clasificarea şi definirea propoziţiilor pe baza relaţiilor şi a funcţiilor pe care le exprimă. Odată cu aceasta, trebuie să rezulte şi *modelul de construcţie* a fra-

zei. Pentru ca analiza să fie o operaţie inteligentă şi educativă, este necesar să se desfăşoare în etape succesive, fiecare etapă reprezentînd o condiţie a existenţei însăşi a frazei.

8. *Selectarea textului* constituie punctul de plecare în orice operaţie de analiză. O frază trebuie să fie inteligibilă, adică să aibă un sens unitar, şi să fie coerentă din punct de vedere gramatical ; unităţile care o compun să fie dispuse într-o ordine firească şi integrate organic în sistemul de comunicare. Ca o frază să reprezinte o riguroasă confruntare a ideilor cu expresia lor lingvistică trebuie să răspundă scopului urmărit, adică să conţină, într-un număr suficient, fapte de referinţă. La nevoie, se poate interveni într-un text, fie eliminînd ceea ce interesează mai puţin, fie introducînd problemele ce se cer a fi relevate.

9. O dată selectată, fraza este *transmisă*, pe cale orală sau scrisă. În acest proces, un rol important capătă normele ortoepice şi ortografice ; majuscula va nota începutul frazei, punctul, sfîrşitul frazei, pauza va delimita o unitate sintactică sau apartenenţa unui segment la o unitate sau la alta. Astfel, fraza *Cînd a venit la mine Ion plecase de acasă* poate fi segmentată în două feluri : a. *Cînd a venit la mine,/Ion plecase de acasă.* şi b. *Cînd a venit la mine Ion, /plecase de acasă.* Prezenţa virgulei în textul scris sau a pauzei în exprimarea orală constituie un indice de distribuţie a termenilor de la limita dintre două propoziţii. *Citirea corectă* a frazei şi *receptarea ei* în structura dată creează premisa unei analize eficiente, după cum neînţelegerea unui text deschide calea erorilor în analiză. Textul trebuie receptat aşa cum este dat, fără să fie modificat prin inventarea de noi structuri. În plan sintactic, fraza *Am avut plăcerea să te ascult vorbind* este distinctă structural de fraza *Mi-a plăcut să te ascult vorbind,* deşi în plan semantic s-ar putea spune că exprimă acelaşi sens. O structură sintactică trebuie analizată ca atare şi nu prin substituţie cu alta. Cele mai multe erori se săvîrşesc în cazul locuţiunilor verbale, care, sub raport sintactic, nu au întotdeauna acelaşi regim cu al verbelor corespunzătoare semantic. Astfel, prin substituirea locuţiunii *a fi în stare* cu verbul *a putea,* se dă o soluţie falsă din punct de vedere sintactic, deoarece *a fi în stare* îşi subordonează o propoziţie completivă indirectă — *El e în stare /să muncească,* în timp ce *a putea* îşi subordonează o completivă directă ; *El poate/ să muncească.* La fel, locuţiunea *a trece prin gînd* nu poate fi substituită prin *a se gîndi,* în analiza sintactică, întrucît relaţiile pe care le stabilesc atît la nivelul frazei cît şi la nivelul propozi-

ției sînt diferite ; *a trece prin gînd* intră în relație cu o subiectivă — *Îmi trece prin gînd /să plec* iar *a se gîndi* intră în relație cu o completivă indirectă — *Mă gîndesc /să plec.*

10. *Determinarea unităților constitutive* ale frazei constituie primul obiectiv al analizei. Calitatea de constituent o au propozițiile. Pentru identificarea lor într-un lanț frazeologic, vom face apel la următorii indici :

11. *Predicatul* reprezintă nucleul în jurul căruia se organizează unitățile componente ale unei propoziții : în ultimă instanță, este condiția sine qua non a realizării unei propoziții. Identificarea predicatelor va servi, în acest caz, la determinarea propozițiilor ; fiecare predicat va proiecta la nivelul frazei cîte o propoziție ; într-o frază cu patru predicate, vor fi patru propoziții.

Odată cu sublinierea predicatelor, este necesar să se și numeroteze, pentru că ordinea predicatelor va determina și ordinea propozițiilor în frază : *M-am întrebat*[1]/ *dacă e exact*[2]/ *ce spune*[3]/ *sau dacă nu i pare*[4]/ *lui asta, chiar dacă ni se pare*[5]/ *tuturor că obiectul pe care-l dorim*[6]/ *și ne e refuzat*[7]/ *e dorit*[8] *de toată lumea.* În acest caz, trebuie făcută distincția între ordinea liniară și ordinea structurală. Ceea ce obținem prin numerotarea predicatelor în succesiunea lor strictă este *ordinea liniară*, iar ceea ce se obține prin succesiunea raporturilor într-o schemă este *ordinea structurală.* Între ordinea liniară și ordinea structurală poate exista un raport de coincidență, de suprapunere : $\frac{1\ \ 2\ \ 3\ \ 4\ \ 5}{1\ \ 2\ \ 3\ \ 4\ \ 5}$ sau raport de noncoincidență : $\frac{1\ \ 2\ \ 3\ \ 4\ \ 5}{3\ \ 1\ \ 2\ \ 5\ \ 4}$, în funcție de organizarea internă a frazei.

Un raport de coincidență între ordinea liniară și ordinea structurală prezintă următoarea frază : *Colegul meu mi-a promis*[1] *că vine*[2] *mîine dacă îi spun*[3] *unde se află*[4] *cartea pe care i-a recomandat-o*[5] *profesorul.*

Ordinea liniară : 1 — 2 — 3 — 4 — 5

Ordinea structurală : 1←2 ← 3 ← 4 ← 5

Un raport de noncoincidență între ordinea liniară și ordinea structurală se întîlnește în fraza : *Cartea pe care vrei*[1] *s-o citești*[2]/ *o vei primi*[3]/ *chiar dacă băiatul care ți-o va aduce*[4] *va mai întîrzia*[5]/.

Ordinea liniară : 1 — 2 — 3 — 4 — 5

Ordinea structurală : 3 ← 1 ← 2 ← 5 ← 4

În ceea ce privește determinarea elementelor predicative, rețin atenția cîteva situații mai speciale, cauzate de elipsa predicatului.

a. Cînd o propoziție este eliptică de predicat, acesta se notează în text printr-un radical, la a cărui cheie se pune numărul de ordine : *Așa poveste n-a*m *mai* a u z i t[1] *de cînd* √ *lumea.*

b. Cînd predicatul este exprimat în prima propoziție, pentru a nu se mai repeta, se subînțelege în a doua propoziție : *Nicușor a* p l e c a t[1] *la munte iar Florin* √ *la mare. Ușile* a u' *urechi iar ferestrele* √ *ochi.* Uneori se exagerează acest fenomen, ajungîndu-se la alte propoziții decît la cele existente. Astfel, în fraza *Ie-ți bani, cît ți-or trebui, haine care ți-or plăcé, arme care-i crede că-ți vin la socoteală*, nu trebuie subînțeles verbul *a lua* pe lîngă substantivele ***haine***, *arme* ; acestea fac parte, în calitate de complemente directe, din prima propoziție : ***Ie-ți bani***, *haine*, *arme*.

c. În propozițiile cu structură neanalizabilă, elementul de predicație nu poate fi identificat : *Sigur* **că da,** *Ba bine* **că nu.**

d. Propozițiile nominale se realizează totdeauna în absența elementului verbal, accentul predicativ căzînd pe elementul nominal : **Grozav** *filmul pe care l-am văzut.* **Ferice** *de părinții care l-au născut.*

12. *Elementele de relație* — conjuncțiile, locuțiunile conjuncționale, pronumele și adverbele relative — constituie expresia lingvistică a raporturilor care se stabilesc între propoziții la nivelul frazei, marca de relație a unei propoziții față de o altă propoziție. Prin natura lor, elementele de relație ocupă o poziție inițială în structura unei propoziții, de aceea pot servi drept indice de delimitare a unei propoziții în raport cu o altă propoziție. Identificarea elementelor de relație și delimitarea propozițiilor în funcție de acestea conduc la o operație sigură de segmentare mai ales atunci cînd unele structuri sintactice — părți de propoziție, sintagme și chiar propoziții — sînt dislocate sau intercalate. *În acest spațiu,*/ **în care** *siluetele munților* p a r[1] / / **s ă z d r o b e a s c ă**[2/] *totul,*/ *Oltul* s e i v e ș t e[3/] *atît de firav,* /**încît** *nimeni nu* s - a r m i r a[4/] / **dacă** *viața* i s - a r s t i n g e[5/] *după o clipă.*

Bănuiala / **pe** care o a v e a i[1/] *în momentul*/ **cînd** *tot* / **ce** s e î n t î m p l a s e[2/] / p ă r e a[3/] /**să** f i e a d e v ă r a t,[4/] / a p r e z e n t a t[5/] *pericolul*/ **că** p u t e a[6/] / **să** f i e l u a t ă î n s e a m ă[7/] / **încît** *sentința* / ce s - a r f i d a t[8/] / a r f i f o s t n e d r e a p t ă[9/] /.

Două elemente de relație de tip subordonator pot să apară unul lîngă altul cînd exprimă raporturi diferite ; în acest caz, al doilea element de relație se ia ca marcă a propoziției care-i urmează, iar primul element se raportează la o altă propoziție : /a/ b. .B . . . /. . .A . . ./ :*El* a s p u s[1/] / **că** / **dacă** v a p u t e a[2], / v a t r e c e[3/] *pe la noi.*

În seria de două elemente de relație, pot să apară *conjuncție* + *con-*

juncție : că dacă, că deși, că în loc să, pentru că dacă, încît dacă sau *conjuncție+pronume sau adverb relativ : că cine, că ceea ce, că unde, dacă ce, dacă cine, dacă unde, pentru că cine* etc. Seria de trei elemente de relație, deși teoretic este posibilă, nu se realizează în structura sintactică a limbii române.

În aceeași structură sintactică, pot să apară două elemente de relație, dacă un element este coordonator și altul subordonator, altfel spus dacă două propoziții subordonate sînt coordonate între ele : *El a promis* / **că** *va veni* / **și că** *mă va ajuta. Nu mi-a spus* / **să** *tac* / **ci** **să** *vorbesc. N-a venit* / **fie că** *n-a vrut* / **fie că** *n-a putut.*

Izolate de propoziția pe care o leagă, se întrebuințează uneori conjuncțiile adversative *dar, însă ;* ele nu au o poziție fixă. Pot să apară în structura propoziției subordonate (în analiză însă vor fi socotite ca aparținînd propoziției regente) : *El ar fi vrut* / *să mai arate* **însă** *multe lucruri*, sau în interiorul propoziției coordonate adversativ : *Succesele s-au înmulțit,* / *el și-a păstrat însă aceeași fire modestă.*

13. *Unitatea semantică* este o condiție a existenței unei propoziții ; în ultimă instanță, sensul este rațiunea de a fi a unei structuri sintactice. Ceea ce este lipsit de înțeles rămîne în afara dimensiunilor unei propoziții. Posibilitățile combinatorii ale unităților sintactice sînt determinate de factori de natură semantică ; ceea ce reprezintă o compatibilitate semantică se poate asocia. Planul sintactic nu constituie altceva decît o modalitate de expresie a planului semantic încît între cele două planuri, în cursul elaborării unui enunț, se stabilește o corelație obligatorie.

Fiind o condiție în realizarea unei propoziții, factorul semantic constituie un indice important în determinarea unităților constitutive ale unei fraze, adică a propozițiilor. Lipsa de concordanță dintre planul structural și planul semantic al unei fraze generează structuri incoerente, anacoluturi, galimatii demne de pana lui Caragiale : *Eu, domn' judecător, reclam, pardon, onoarea mea, care m-a-njurat, și clondirul cu trei chile mastică prima, care venisem tom-atunci cu birja de la domn' Marinescu Bragadiru din piață, încă chiar domn' Tomița zicea să-l iau în birje...*

Avînd în vedere factorii de ordin semantic, se determină apartenența unităților sintactice dislocate sau plasate la limita dintre două propoziții.

Nemaiștiind / **ce** să facă[1/] / **pentru că** *tot*/ **ce** încercase[2/]/ *nu-l* dusese[3/] *la nici un rezultat,* / **dar** *convins*/ **că/dacă** va persevera[4/] / va fi imposibil[5/] / **să** *nu* izbutească[6/]/, *Mitrache*/, **despre care** se spunea[7/] / **că** *nu e*[8/] / **cum** sînt[9/] *cei de o seamă cu el* / *cu o voință* / **cum** rar întîlnești[10/] / s-a

apucat[11]/ *de muncă* /*și în scurt timp* a dovedit[12]/ *tuturor*/ că / ceea ce părea[13]/ /*să* fie nerealizabil[14]/ / a devenit realizabil[15]/ /.

Pe baza unității de sens, termenii dislocați *nemaiștiind..., dar convins, Mitrache..., cu o voință...*, se grupează în jurul predicatului *s-a apucat de muncă ;* pe aceeași bază, se stabilește limita dintre o regentă și o subordonată *pentru că tot / ce se încercase / / nu-l dusese la nici un rezultat, că /dacă va persevera / / va fi imposibil* etc.

Factorul semantic nu trebuie însă exagerat sau absolutizat în operația de segmentare a propozițiilor deoarece se realizează unele structuri propoziționale care au sens numai în prezența termenului determinat din propoziția regentă, de unde și tentația de a le considera împreună drept o unitate sintactică. În situația aceasta, se află următoarele structuri :

a. Propozițiile atributive determinative de tipul Găina /**care** *cîntă seara/ / dimineața n-are ou.* Cîinele /**care** *latră //nu mușcă.* E drept că în absența propozițiilor atributive *care cîntă seara* și *care latră,* cele două propoziții nu pot fi acceptate din punct de vedere semantic, deoarece exprimă un sens contrar firii lucrurilor ; *găina* își motivează existența prin faptul că *face ouă,* iar *cîinele,* prin faptul că *mușcă.* Și atunci, din grabă, cele două fraze se segmentează astfel : *Găina care cîntă seara //dimineața n-are ou. Cîinele care latră //nu mușcă,* la aceasta contribuind și întrebarea generală. *Cine nu mușcă? — Cîinele care latră. Cine n-are ou dimineața? — Găina care cîntă seara.* Dacă aceste întrebări sînt acceptate semantic, ele nu pot fi acceptate din punct de vedere gramatical.

b. Din aceleași motive ca și mai sus, unele pronume, cum ar fi *tot, acela,* nu sînt totdeauna corect distribuite la propoziția din care fac parte ; pe de altă parte, sub raport semantic pronumele *tot* și *acela* formează o unitate semantică împreună cu elementul de relație de tip pronominal — *ce* sau *care.* Astfel, apar segmentări : *Nu* tot **ce** *zboară// se mănîncă. A realizat* //tot **ce** *și-a pus în gînd,* în loc de *Nu* tot / **ce** *zboară //se mănîncă. A realizat* tot / **ce** *și-a pus în gînd.*

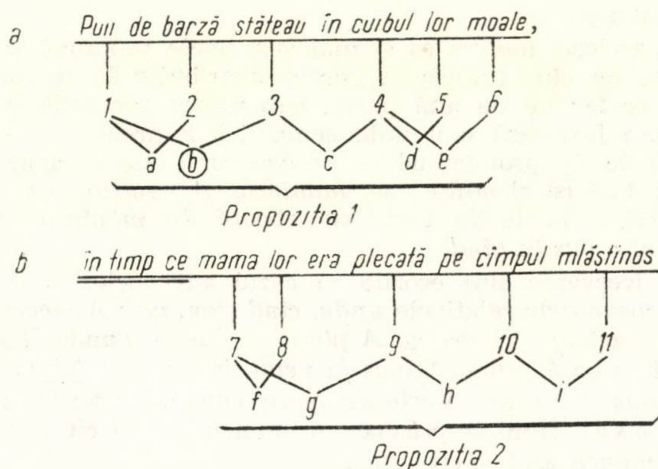
c. Mai frecvente sînt erorile în cazul adverbelor *acolo, atunci, așa, atît,* urmate de relativele *unde, cînd cum, cît : A plecat* /acolo **unde** *l-am trimis,* în loc de *A plecat* acolo /**unde** *l-a trimis ;* Atunci **cînd** *l-am chemat /a venit,* în loc de Atunci/ **cînd** *l-am chemat //a venit. Vorbește* /așa **cum** *se pricepe,* în loc de *Vorbește* așa/ **cum** *se pricepe. A muncit* /atît **cît** *a putut* în loc de *A muncit* atît / **cît** *a putut.*

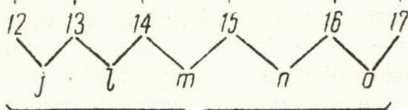
d. Nu fără dificultăți se determină propozițiile subordonate care au ca termen regent un adjectiv, un adverb sau un verb la gerunziu. În mod curent, se segmentează greșit propozițiile circumstanțiale de mod de identificare, introduse prin relativele *ce* și *cum* și avînd ca regent un adjectiv sau un adverb: *De* r e a *ce era/ nu te puteai apropia de ea,* în loc de segmentarea corectă *De* r e a /**ce** *era //nu te puteai apropia de ea; Așa* s l a b ă cum *este/ eu o cumpăr,* în loc de *Așa s l a b ă* / **cum** *este // eu o cumpăr.* D e i u t e ce *mergea /nu te puteai ține de el nici în galop,* în locul segmentării corecte. D e i u t e / **ce** *mergea //nu te puteai ține de el nici în galop.*

În cazul verbelor la gerunziu în calitate de termen determinat, erorile se produc din cauza neatenției sau a neștiinței: N e p u t î n d **să** *răspundă la toate întrebările /a fost eliminat din concurs,* în loc de N e p u t î n d / **să** *răspundă la toate întrebările //a fost eliminat din concurs.*

În toate aceste cazuri, erorile de segmentare se datorează faptului că, pe de o parte, se neglijează elementele de relație ca indice al joncturii dintre două propoziții, iar, pe de altă parte, este dus la absurd criteriul semantic.

14. *Unitatea structurală* a unităților constitutive face ca fiecare propoziție să se prezinte ca un lanț neîntrerupt, continuu; întreruperea lanțului marchează punctul limită al unei propoziții, jonctura.

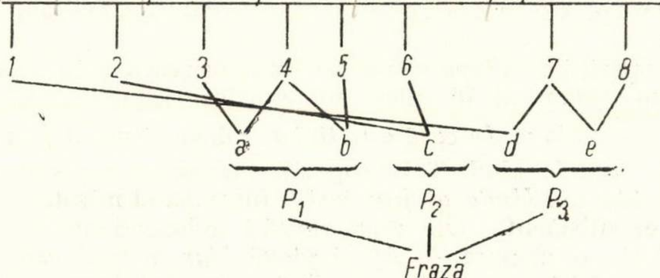




Propoziția 3

Se poate observa că fiecare propoziție este marcată printr-un lanț structural neîntrerupt, nucleul fiecăreia fiind reprezentat de raportul de predicativitate, care reunește într-o singură unitate superioară grupul subiectului cu grupul predicatului, a cărei rezultantă este propoziția.

În cazul fenomenelor de dislocare sau de intercalare, schema, cum este și firesc, pare mai complicată.



Urmărind sistemul de concatenație sau de legătură, vom desprinde trei unități :

P_1 rezultată din *a* (3—4) și *b* (4—5)

P_2 rezultată din *c* (2—6)

P_3 rezultată din *d* (1—7) și *e* (7—8)

Ce reprezintă de fapt P_1, P_2 și P_3 ?

P_1=**pe care** *a primit-o*

P_2=**(că)** *nota a fost mică*

P_3=*Supărat... a părăsit clasa*

Dintre toți indicii, unitatea structurală a constituenților poate fi întrebuințată, în determinarea propozițiilor din componența unei fraze, cu cele mai bune rezultate. Trebuie să se aibă în vedere însă,

așa cum am arătat mai înainte, cazurile de discontinuitate relațională, în structura unei propoziții, reprezentate de grupurile incidente și în vocativ.

Segmentarea corectă a propozițiilor la nivelul frazei constituie premisa unei analize corecte. Orice eroare de segmentare se reflectă dublu în operația de definire a propozițiilor. Dacă în structura aceleiași propoziții este integrat și termenul regent, propoziția respectivă nu mai poate fi definită.

15. *Definirea propozițiilor*, clasificarea lor în raport cu condițiile concrete în care se realizează, reprezintă, în procesul de analiză, cea de-a doua sarcină și poate cea mai dificilă.

16. Fraza este unitatea sintactică alcătuită din cel puțin două propoziții legate printr-un raport. Criteriul fundamental în clasificarea și definirea propozițiilor îl va constitui *raportul* pe baza căruia două sau mai multe propoziții formează o unitate sintactică superioară. O clasificare tradițională împarte propozițiile în principale și secundare, în funcție de nondependența sau de dependența de alte unități sintactice. Pornind însă de la structura internă a frazei, vom distinge trei tipuri de propoziții : independente, coordonate și subordonate sau dependente.

17. Propozițiile *independente* se caracterizează prin marca de relație *zero*, rămînînd în afara structurilor sintactice de tip frază $A_1 \cdot A_2 \cdot A_3$. *Plouă. În casă este liniște ; doar pîlpîitul focului se mai aude din cînd în cînd.* Tot propoziții independente sînt și propozițiile incidente : *Unde ai fost ieri?* **întreabă el mirat.** *L-am găsit,* **zise el satisfăcut.** Din două unități independente pot lua naștere unități coordonate — *Afară plouă /dar în casă este liniște* — sau două unități subordonate — *El l-a întrebat /unde a fost ieri.*

18. Două propoziții sînt *coordonate* cînd stau pe același plan și sînt legate între ele printr-un element joncțional. $A_1—A_2$. În raport de coordonare, pot să apară fie propoziții principale, $A_1—A_2—A_3$: *Toată lumea rîde, / cîntă / și dansează,* fie propoziții subordonate de același fel $B_1—B_2$: *Mi-a promis* /**că mă va asculta** /**și că nu mă va mai supăra,** sau diferite $B_1—C_1$: *S-a plimbat* / **pe unde a vrut** / **și cu cine a dorit.**

După sensul raportului, se disting cele patru feluri de coordonate : *copulativă, adversativă, disjunctivă* și *conclusivă.*

19. *Propozițiile subordonate* sînt totdeauna propoziții secundare, a căror realizare este condiționată de prezența unui termen re-

gent. Propoziția din a cărei structură face parte termenul regent sau determinat se numește propoziție *regentă*. Această calitate o au atît propozițiile principale cît și propozițiile secundare, cînd de ele depinde o subordonată. În seria | A←B←C |, A este o principală regentă, B este o subordonată în raport cu A, dar o regentă în raport cu C. Propozițiile subordonate sînt marcate totdeauna printr-un indice de relație de tip subordonator — *conjuncții, locuțiuni conjuncționale, pronume* și *adverbe relative*. De remarcat că sub aspectul expresiei, elementele de relație subordonatoare sînt variate, adesea formînd serii sinonimice.

Substanța raportului de subordonare o constituie d e t e r m i n a r e a. În funcție de conținutul determinării, se disting următoarele clase de propoziții subordonate : *subiective, predicative, atributive, completive și circumstanțiale*, unele clase prezentînd, la rîndul lor, o serie de subclase : predicativele — propriu-zise și secundare, completivele — directe, indirecte și de agent, circumstanțialele — de loc, de timp, de mod, de cauză, de scop, consecutive, concesive, condiționale, instrumentale, sociative, de relație, opoziționale, cumulative, de excepție. În cadrul unor subclase, definirea lor poate să evidențieze și alte diferențe specifice.

În operația de identificare și de definire pînă la detalii a propozițiilor subordonate, un rol important au așa-zișii i n d i c a t o r i d e f u n c ț i e : caracteristicile gramaticale ale termenului determinat, elementele de relație specifice, elementele de corelație, conținutul raportului de determinare și sistemul de referință.

20. *Caracteristicile gramaticale ale termenului determinat* din propoziția regentă ajută, poate în cea mai mare măsură, la clasificarea propozițiilor subordonate și la definirea lor. Calitatea de termen determinat printr-o propoziție subordonată o au toate părțile de vorbire care au capacitatea de a îndeplini o funcție sintactică : *substantivul, pronumele, numeralul, verbul, adjectivul, adverbul* și *interjecția*. Nu pot fi determinate printr-o propoziție subordonată articolul, verbele auxiliare, prepoziția și locuțiunile prepoziționale, conjuncția și locuțiunile conjuncționale, unele adverbe de mod precum și cuvintele neintegrate într-o structură sintactică.

Uneori însă, cuvintele neintegrate pot fi determinate de propoziții subordonate, formînd împreună cu acestea unități sintactice complexe, neintegrate : *Lună* **ce acoperi cu lumina ta diafană cîmpurile,** *stai pe loc. Vai* **de cine te-a învățat**, *că nepriceput mai ești.*

21. Cînd termenul determinat din regentă este un s u b s t a n t i v, propoziția subordonată este a t r i b u t i v ă | S←A | : *Se simțea*

cuprins de b e ț i a *goanei* **pe care o dau** c a i i **care intraseră în șosea** *și o nemărginită* d o r i n ț ă **să fie liberă** *pătrundea în ea. Vasile își trimisese* c o p i i i *mai mari,* **care-l ajutaseră,** un b ă i a t, *Ștefan,* **care mergea pe șaptesprezece ani,** *și* o f a t ă, *Sia,* **care împlinise de curînd cinsprezece ani.**

Raportul de dependență a propoziției atributive față de substantivul din regentă se exprimă totdeauna cu ajutorul elementelor de relație de tip pronominal — *care, ce, cît, ceea ce* — de tip adverbial — *unde, cînd, cum,* — și de tip conjuncțional — *că, să, dacă.*

Cea mai răspîndită este structura | S←care... | în sensul că în această formulă se poate înscrie orice substantiv. Prezența celorlalte elemente de relație este condiționată de o serie de factori de natură semantică pe care trebuie să-i satisfacă substantivul determinat.

a. | S←cît ... | se realizează numai în prezența substantivelor cărora li se poate atribui o determinare cantitativă : *Ți-am trimis* b a n i **cîți mi-ai cerut** *și* c ă r ț i **cîte ți-au trebuit.** Altfel spus, dacă un substantiv acceptă ca determinat adjectivul *mult-ă,* acceptă și o atributivă introdusă prin pronumele relativ *cît, cîtă, cîți, cîte.*

b. | S← ceea ce ... | este posibilă numai în cazul substantivelor abstracte verbale : R e c u n o a ș t e r e a **a ceea ce a făcut** *i-a dat mult curaj.* Î n c r e d e r e a **în ceea ce faci** *trebuie măsurată totdeauna cu grijă.*

c. Seria relativelor de tip adverbial este selectată de substantive, care prin conținutul lor exprimă locul, timpul sau modul :

| S← unde ... | se realizează cînd substantivul determinat din propoziția regentă desemnează un concept al cărui conținut îl constituie l o c u l : *S-a întors în* s a t u l **unde s-a născut.** *Au intrat apoi în* s a l a **unde erau expuse tablourile lui Grigorescu.**

| S← cînd ... | se realizează cînd substantivul determinat din propoziția regentă desemnează ideea de t i m p : *Și acum își mai amintește de* a n u l **cînd a terminat liceul.** *Să mă chemi numai în* m o m e n t u l **cînd vei fi gata.**

| S← cum ... | este posibilă numai dacă substantivul determinat exprimă ideea de m o d : *Nu mi-a plăcut* f e l u l **cum te-ai comportat.** *Ne-a impresionat pe toți* m o d u l **cum ai făcut această demonstrație.** În condiții speciale, o atributivă introdusă prin adverbul relativ *cum* cînd are o funcție calificativă, este posibilă pe lîngă alte

substantive : *A fost un* a n **cum n-a mai fost niciodată.** *Era un* o m **cum nu mai sînt alții.**

În toate aceste trei situații, adverbele relative pot fi substituite prin pronumele relativ *care*, precedat totdeauna de prepoziție : *Să mă chemi în* m o m e n t u l **în care** *vei fi gata. S-a întors în* s a t u l **în care** *s-a născut. Nu mi-a plăcut* f e l u l **în care** *te-ai comportat.*

d. Seria elementelor de relație de tip conjuncțional intră în structura unei atributive, cînd substantivul determinat din propoziția regentă desemnează un concept a b s t r a c t.

| S← că . . . | *Totdeauna îl stăpînea* t e a m a **că va întîrzia.** S p e r a n ț a **că lucrarea lui va fi apreciată bine** *l-a însuflețit în muncă*

| S← să . . . | *De mic, și-a manifestat* d o r i n ț a **să ajungă inginer.** P o s i b i l i t a t e a **să mai încerc o dată** *mi s-a oferit și mie.*

| S← dacă . . . | atunci cînd atributiva este o interogativă indirectă : P r o b l e m a **dacă va veni sau nu** *m-a ținut treaz toată noaptea. N-are nici o importanță* f a p t u l **dacă va sosi azi sau dacă va sosi mîine.**

e. Pronumele relative *ce* și *de* nu cunosc contexte specifice ; ele se întrebuințează ca v a r i a n t e fie arhaice, fie populare ale relativului *care : Mi-a plăcut* i d e e a **ce (care) ți-a venit.** *Am văzut-o ieri pe* f a t a **de (care)-i căsătorită cu băiatul primarului.**

22. *Pronumele* și *numeralul,* în calitate de substitute ale substantivului, pot avea ca determinant o propoziție atributivă, bineînțeles, într-un cadru sintactic mai restrîns.

a. Pot fi determinate de o atributivă următoarele clase de pronume : *personale* cu forme accentuate, *posesive, demonstrative, nehotărîte* și *negative.* Mijloacele de construcție a propozițiilor atributive variază în funcție de conținutul determinării, pe de o parte, iar pe de altă parte, în funcție de unele trăsături semantice ale pronumelui. Astfel, toate pronumele pot fi determinate de atributive introduse cu ajutorul relativului *care* :

| Pr← care . . . | *Ascultă-l* pe e l, **care știe.** A i n o ș t r i, **care sînt mai pregătiți,** *au cele mai multe șanse.* D e a c e l a **care mi-e prieten** *n-am să mă despart niciodată. Au fost evidențiați* t o ț i **care au avut rezultate foarte bune la învățătură.** Structura

| Pr← cît . . . | se realizează cînd pronumele determinat este la plural, iar atributiva exprimă o determinare cantitativă : N o i ,

cîți am fost, *am avut de cîștigat.* A i n o ș t r i, **cîți s-au prezentat,** *au reușit. Vi le dau* pe a c e l e a **cîte sînt.** T o ț i **cîți au venit** *au primit recompense.* N i m e n i **din cîți s-au prezentat** *nu a reușit.* Pe lîngă pronume la numărul singular, atributiva introdusă prin relativul *cît* exprimă o *calitate* cu un grad sporit de intensitate: *Tu,* **cît ești de mic,** *n-ai să înțelegi nimic.* A l t ă u, **cît e de pregătit,** *e imposibil să nu reușească.* În asemenea situații, relativul *cît* capătă valoare adverbială.

Pronumele relative *ce* și *ceea ce* se întrebuințează numai în prezența în calitate de termen determinat a pronumelui nehotărît *tot* și a pronumelui negativ *nimic.* | Pr← ce (ceea ce). | *Nu* t o t **ce (ceea ce) zboară** *se mănîncă. Nu i-a plăcut* n i m i c **din ce (ceea ce) ai spus tu.** Limba vorbită preferă construcțiile cu relativul *ce,* în timp ce limba scrisă face apel mai des la relativul compus *ceea ce.*

Relația | Pr← că, să . . . | se actualizează atunci cînd în poziția de determinat se întrebuințează pronumele demonstrativ de depărtare — *acela* sau *aceea* —: *Convingerea lui era* a c e e a **că a greșit.** *Dorința lui era* a c e e a **să mai încerce o dată.** *Crezul lui* era a c e l a **că va învinge.** *El s-a impus prin* a c e e a **că era un om foarte corect.**

b. *Numeralul* poate fi determinat de o propoziție atributivă, numai în măsura în care capătă valoare de substantiv. În această poziție, pot să apară numeralele *cardinale* și numeralele *ordinale* în relație cu atributive introduse prin relativele *care* și *cît.*

| N← care . . . | : *Am primit* z e c e, **din care p a t r u, care vor fi mai reușite, le voi opri eu.** A d o u ă s p r e z e c e a, **care e și ultima,** *este cea mai grea.*

| N← cît . . . | : O s u t ă, **cîți s-au prezentat,** *au reușit.* Din p a t r u z e c i, **cîți ți-am dat,** *am primit numai jumătate.*

23. Forma a r t i c u l a t ă sau n e a r t i c u l a t ă a substantivului determinat din propoziția regentă constituie un indiciu în clasificarea atributivelor în d e t e r m i n a t i v e și e x p l i c a t i v e.

a. Propozițiile atributive determinative se realizează după un substantiv articulat cu articolul hotărît și exprimă o însușire sau o calitate obligatorie a obiectului denumit prin substantiv. Obiectul este considerat ca atare numai în prezența unei anumite determinări. De pildă, în fraza *Găina care cîntă seara dimineața n-are ou,* prezența atributivei *care cîntă seara* este obligatorie pentru că numai cu această trăsătură, obiectul desemnat prin substantivul *găina* poate

fi acceptat în contextul *dimineața n-are ou*. Propozițiile atributive determinative se mai numesc și *neizolate*, pentru că în succesiunea termenilor — determinat și element de relație — *Găina care*... nu se înregistrează nici o pauză, nici o discontinuitate ; de aceea, între cei doi termeni nu se pune virgulă.

b. Propozițiile atributive explicative prezintă particularități contrarii celor determinative : urmează, de regulă, după substantive nearticulate cu articolul hotărît sau deja determinate printr-un atribut ; din cauza aceasta, atributiva explicativă poate să lipsească fără ca substantivul determinat să-și modifice sensul. Avînd o prezență facultativă, se disociază printr-o scurtă pauză de termenul regent, marcată în scris prin virgulă. Datorită acestei trăsături, atributivele explicative sînt denumite și *izolate*. *Am primit o carte foarte interesantă*, **pe care am citit-o cu multă plăcere.** Se poate comunica numai prin propoziția *Am primit o* c a r t e *foarte interesantă*, fără ca prezența atributivei să se facă simțită ; în plus, putem da atributivei curs de propoziție principală : *cartea am citit-o cu multă plăcere*. De obicei, sînt izolate atributivele care determină nume proprii sau pronume personale și posesive ; în alte cazuri, este greu de stabilit dacă o atributivă este izolată sau neizolată : *Prețuiesc* t i n e r e t u l **care totdeauna și-a înțeles menirea.** Dacă substantivul *tineretul* este considerat în totalitatea sa, fără vreo restricție, atunci atributiva este explicativă, izolată, constituind o motivație a faptului pentru care este „prețuit" ; în schimb, dacă acțiunea de a *prețui* se referă numai la **tineretul** *care și-a înțeles menirea*, atunci atributiva este determinativă, neizolată.

24. Dintre toate părțile de vorbire, v e r b u l manifestă cele mai numeroase posibilități combinatorii, în calitate de termen regent. Aceasta se datorește trăsăturilor de ordin semantic și gramatical, care caracterizează verbul. Cu excepția relației atributive, a cărei realizare este condiționată de prezența unui substantiv, verbul se dovedește a avea cel mai larg evantai de relații sau de valențe, grupînd în jurul său toate tipurile de propoziții subordonate. De menționat apoi că în relațiile cu un verb, propozițiile subordonate folosesc întregul inventar de elemente de relație : conjuncții și locuțiuni conjuncționale, pronume și adjective relative sau nehotărîte, adverbe relative și nehotărîte. Punerea în valoare a evantaiului de relații ale verbului este condiționată de factori de natură semantică și gramaticală, ceea ce face ca unele funcții sintactice să se poată raporta la un mare număr de verbe ; (e vorba, în primul rînd, de circumstanțialele de cauză, de mod, de timp, de loc etc.), altele, la un număr redus de verbe (subiectivele, predicativele, completivele directe, indirecte și de agent). Caracteristi-

cile de ordin semantic și gramatical care condiționează realizarea unor anumite funcții sintactice pe lîngă un verb pot servi, în analiză, drept indici de definire și de clasificare a unor propoziții subordonate.

a. Caracterul tranzitiv al unui verb condiționează realizarea unei propoziții subordonate completive directe |Vt←CD| : *El* **a aflat că va fi premiat.** Selectarea elementelor de relație specifice fiecărei structuri se face în funcție de conținutul propoziției subordonate și nu de verbul determinat. Dovada o relevă faptul că același verb își subordonează completive diferite ca mijloc de construcție :

Colegul meu știe —
— **că** *vine mîine.*
— **să** *vină mîine.*
— **dacă** *vine mîine.*
— **cine** *vine mîine.*
— **care** *vine mîine.*
— **de ce** *vine mîine.*
— **cîți** *vin mîine.*
— **unde** *vine mîine.*
— **cînd** *vine mîine.*
— **cum** *vine mîine.*

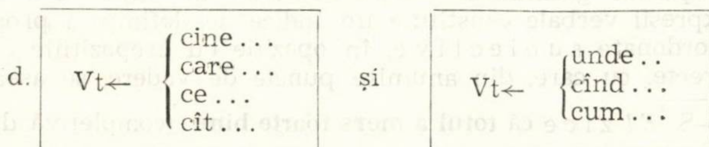
Determinarea normelor de întrebuințare a elementelor de relație în structura completivelor directe nu se poate face dacă nu urmărim geneza fiecărui tip de construcție. Se știe că punctul de plecare în generarea unei fraze îl constituie vorbirea directă, unde propozițiile, în funcție de scopul urmărit de vorbitor, pot fi *enunțiative* și *interogative*. În transformarea unui enunț din vorbirea directă în vorbirea indirectă, rolul distinctiv îl are elementul de relație, care proiectează o valoare dintr-un plan în alt plan. Astfel, propozițiile enunțiative din vorbirea directă se transpun în vorbirea indirectă cu ajutorul conjuncțiilor *că* și *să,* iar propozițiile interogative din vorbirea directă, cu ajutorul adverbelor și pronumelor relative interogative sau cu al conjuncției *dacă,* atunci cînd interogativa este formulată fără un element de interogație.

a. Relația |Vt← că . . .| constituie modelul de transpunere a propozițiilor enunțiative propriu-zise din vorbirea directă în vorbirea indirectă, în prezența unui verb tranzitiv : **Plec** *a zis el.* > *El a zis* **că pleacă.**

b. Relația |Vt← să . . .| reprezintă modelul de transpunere a propozițiilor enunțiative imperative dintr-o structură independentă,

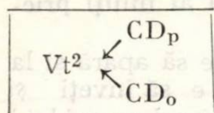
într-o structură dependentă : **Pleacă,** *a zis el.* > *El a z i s* **să plec. Vino,** *m-a rugat el.*> *El m-a rugat* **să vin.** La acest model, se adaugă și structurile dependente de o serie de verbe ca *a putea : Pot* **să scriu,** *a vrea : Vreau* **să mai stai,** *a intenționa* etc., după care nu poate să urmeze o completivă directă marcată prin conjuncția *că.*

c. Vt← dacă, (de) ... transpune în vorbirea indirectă propoziții interogative formulate fără elemente interogative : **Vii mîine?** *m-a întrebat el.*> *El m-a întrebat* **dacă vin mîine.** Poate fi transpus întregul dialog : — **Vii mîine? — Nu știu.** > *El nu știe* **dacă vine mîine.**



reprezintă modelul pe baza căruia se transpun, din vorbirea directă în vorbirea indirectă, propozițiile interogative formulate cu ajutorul pronumelor și adverbelor interogative : — **Cine a venit? — Nu știu.** *Nu ș t i e* **cine a venit. — Cîți au plecat?** *m-a întrebat el. El m-a întrebat* **cîți au plecat. — Cînd termini? — Nu-ți spun.** *El nu-mi spune* **cînd termină.** După cum se poate ușor constata, procesul de alegere a elementelor de relație ține de planul vorbirii directe ; în vorbirea indirectă doar se reiau aceste elemente. Propozițiile completive directe care sînt introduse printr-un pronume sau adverb interogativ-relativ se numesc *interogative indirecte.* Acest tip de propoziții se va întîlni și la alte categorii de subordonate : subiective, predicative, completive indirecte și completive de agent, valoarea lor fiind determinată în raport cu verbul determinat din propoziția regentă.

e. Unele verbe se caracterizează printr-o dublă valență tranzitivă, ceea ce face ca în același timp să fie determinate de două propoziții completive directe, una substitut al p e r s o a n e i și alta substitut al o b i e c t u l u i. Astfel de structuri sînt posibile după o serie de verbe ca : *a examina, a întreba, a învăța, a ruga, a sfătui* etc.



Pe cine s-a prezentat la concurs l - a m î n t r e b a t *mai întîi* **d a c ă s - a p r e g ă t i t b i n e.** R o g **pe cine m-a ascultat s ă r e p e t e u l t i m a p r o p o z i ț i e.**

Cînd această serie de verbe este la diateza pasivă, se pot realiza numai completive directe substitute ale obiectului; completiva directă substitut al subiectului devenind subiectivă: *Cine s-a prezentat la concurs* a fost întrebat **dacă s-a pregătit bine.** *Cine m-a ascultat* este rugat **să repete ultima propoziție.** În cazul celorlalte verbe, cu o singură valență tranzitivă, la diateza pasivă, nu este posibilă determinarea printr-o completivă directă; relația devine posibilă însă dacă verbul tranzitiv este la diateza activă. Prin urmare, posibilitatea de determinare a unui verb tranzitiv printr-o subordonată completivă directă este condiționată și de categoria gramaticală a diatezei.

26. Aspectul gramatical impersonal al unui verb sau al unei expresii verbale constituie un indice de definire a propozițiilor subordonate subiective, în opoziție cu propozițiile completive directe, cu care, din anumite puncte de vedere, se aseamănă.

| Vimp.←S | *El* zice **că totul a mers foarte bine** (completivă directă).

Se zice **că totul a mers foarte bine** (subiectivă).

Opoziția verb personal //verb impersonal stă la baza distincției dintre propozițiile subordonate completive directe și propozițiile subordonate subiective.

În funcție de aspectul gramatical al verbului impersonal din regentă, determinat de o propoziție subiectivă, se întîlnesc următoarele situații:

a. Verb la diateza activă cu valoare impersonală | Va← S |
— *a conveni, a costa, a durea, a fi, a însemna, a plăcea, a trebui, a trece prin minte, a veni* —: *Nu-mi* convine **ceea ce tu faci. Că nu mă asculți cu atenție** te va costa *mult. Mă* doare **că nu-ți prețuiești prietenii** *cum se cuvine. Cînd* este **să dai de necaz** *nu scapi. Îmi* place **să citesc.** *Îi* venea **să sară în sus de bucurie.** *Nu-mi* convine **să-mi spui un lucru de mai multe ori.**

b. Verb la diateza reflexivă cu valoare impersonală
| Vref ← S | — *a se cuveni, a se înțelege, a se spune, a se ști, a se zice* etc. — Se cuvine **să fii mai ascultător.** *Nu* se înțelege *bine* **ceea ce ai spus.** Se zice **că anul viitor va fi foarte bogat.**

c. Expresie verbală impersonală — *a fi bine, a fi necesar, a fi posibil, a fi regretabil, a fi sigur* etc. E bine **să ai mulți prieteni.** *Nu* e sigur **dacă vom merge.**

Verbul *a fi* din componența expresiei verbale poate să apară și la moduri nepersonale: — *infinitiv: Una e* a fi bine **să înveți** *și alta e* a fi necesar **să înveți**; — *gerunziu:* Fiind posibil

să ajungă la timp *s-a urcat în primul tren;* — *supin* (o construcţie mai recentă, folosită mai mult în stilul publicistic): *De menţionat* **că luminile se stinseseră de multă vreme.**

Ca şi la subordonatele completive directe, întrebuinţarea elementelor de relaţie în structura propoziţiilor subiective este determinată, în cea mai mare parte, de conţinutul subordonatei subiective. Ca mijloc de exprimare a relaţiei de dependenţă a subiectivei faţă de termenul regent, se foloseşte acelaşi inventar ca şi în cazul completivelor directe: conjuncţii *(că, să, ca să)*, pronume sau adjective relative *(cine, care, ce, cît, ceea ce)* şi adverbe relative *(unde, cînd, cum)*, selectarea lor urmînd aceleaşi norme. Dovada că întrebuinţarea unui element de relaţie este condiţionată de conţinutul comunicării realizate cu ajutorul unei subiective este relevată de faptul că acelaşi verb intră în relaţie cu subordonate introduse prin diverse elemente de relaţie. Un larg evantai de relaţii caracterizează, ca şi la completivele directe, verbele de „informaţie", de tip *dicendi (a spune, a zice, a şti, a crede* etc.).

Nu ştie —
- — **că** *vine mîine.*
- — **să** *vină mîine*
- — **ce** *vine mîine.*
- — **cine** *vine mîine.*
- — **care** *vine mîine.*
- — **cîţi** *vin mîine.*
- — **ceea ce** *vine mîine.*
- — **unde** *vine mîine.*
- — **cînd** *vine mîine.*
- — **cum** *vine mîine.*

Le urmează, ca posibilităţi combinatorii, expresiile verbale impersonale, nu toate însă în acelaşi evantai de relaţii; cel mai larg evantai îl realizează *a fi bine, a fi rău.* Cele mai reduse posibilităţi combinatorii le prezintă verbele impersonale la diateza activă *a fi, a însemna, a trebui, a veni.*

O trăsătură importantă a propoziţiilor subiective dependente de un verb sau o expresie verbală cu valoare impersonală este relevată şi de *topică.* În mod obişnuit, aceste unităţi sintactice subordonatoare urmează propoziţiei regente, ceea ce le apropie şi mai mult de completive. Prin această poziţie însă se disting de subiectivele care se referă la verbe personale şi sînt introduse numai prin pronume relative de tipul: **Cine nu munceşte** *nu mănîncă.* **Care a muncit mai mult** *primeşte mai mult.*

27. În prezența unui verb c o p u l a t i v în propoziția regentă, propoziția subordonată îndeplinește funcția de n u m e p r e d i c a t i v și se definește ca fiind o propoziție subordonată p r e d i c a t i v ă. Mai întîi, trebuie identificate verbele cu valoare copulativă, a căror prezență constituie o condiție a realizării subordonatelor predicative. Verbele copulative, după cum rezultă și din denumirea lor, servesc drept instrument de natură sintactică pentru exprimarea raportului ce se stabilește între un subiect și un nume predicativ sau o propoziție predicativă. În această calitate, nu au autonomie semantică și gramaticală, adică nu au sens independent și nu pot să îndeplinească funcții sintactice. În aceste condiții, ca verbe copulative, se întrebuințează: *a fi, a însemna, a părea, a se numi, a se chema, a se face, a deveni, a ajunge, a rămîne, a se crede, a se considera, a se socoti* etc., fiecare caracterizîndu-se printr-o anumită *modalitate de determinare* a subiectului. Sub acest aspect, se disting verbe copulative cu ajutorul cărora se exprimă o relație al cărei conținut îl constituie c a l i f i c a r e a (atribuirea unei calități sau a unei însușiri) — *a fi, a părea, a deveni, a ajunge, a se face, a rămîne, a se crede, a se socoti, a se considera* etc. — și verbe copulative care exprimă o relație al cărei conținut îl constituie i d e n t i f i c a r e a — *a fi, a însemna, a se numi, a se chema* etc. În funcție de acest conținut al raportului, propozițiile predicative pot fi de c a l i f i c a r e sau de i d e n t i f i c a r e.

Selecția elementelor de relație, în genere, aceleași ca și la subordonatele subiective și completive directe, se face, pe de o parte, în raport cu conținutul predicativei, iar, pe de altă parte, în raport cu semnificația fiecărui verb copulativ, în parte. Evantaiul cel mai larg și mai variat de relații îl are verbul *a fi*, în cazul căruia structura propoziției predicative este condiționată și de natura semantică a subiectului.

Datoria noastră	este	**să învățăm.**
Convingerea lui		**că va reuși.**
Fratele meu		**ce ești și tu.**
Prietenul tău		**ceea ce nu ești tu.**
El		**cine este.**
Cîștigătorul		**cel care a avut victorii multe.**
Întrebarea		**unde va veni.**
Întrebarea		**cînd va veni.**
Întrebarea		**cum va veni.**
Întrebarea		**dacă va veni.**
Cîmpul		**cît vezi cu ochii.**

Același element de relație poate să satisfacă două valori: *de calificare* — *Fata împăratului era* **cum nu mai era alta pe pămînt**, *de identificare* — *Problema era* **cum va reuși.**

Unele verbe capătă valoare copulativă numai dacă sînt la diateza reflexivă: a *se* numi, a *se* chema, a *se* face, a *se* crede, a *se* considera, a *se* socoti; la diateza activă, funcționează numai cu valoare *predicativă*. Forma activă sau reflexivă a unor verbe constituie un mijloc de diferențiere a propozițiilor subordonate acestor verbe. Dacă verbul este copulativ, subordonata va fi o predicativă propriu-zisă *Fratele meu* s-a făcut **ce-au vrut părinții**; în schimb, dacă verbul este predicativ, subordonata, deși prezintă o structură identică cu a predicativei, va fi o predicativă secundară — *Pe fratele meu l*-a făcut **ce-au vrut părinții.**

În locul denumirii de *predicativă suplimentară*, mult mai adecvat ni se pare termenul de *predicativă secundară*.

El se cheamă —|
Pe el îl cheamă —| — **cum te cheamă și pe tine.**
El se consideră —|
Pe el îl consideră —| — **că este un scriitor de talent.**
El se crede —|
Pe el îl cred —| — **ceea ce nu mai este nimeni.**

Raportarea la verbul copulativ pune în valoare o propoziție predicativă propriu-zisă, în timp ce raportarea la verbul predicativ pune în valoare o propoziție predicativă secundară. În plus, subordonata predicativă se realizează în raport cu subiectul iar subordonata predicativă secundară se realizează în raport cu un obiect direct în cazul situațiilor de mai sus.

Valoarea copulativă a unui verb este relevată de prezența numelui predicativ sau a unei propoziții predicative: *El* este **profesor.** *El* este **ce ești și tu.** În prezența altor părți de propoziție sau a altor propoziții subordonate, în special circumstanțiale de loc, de cauză sau de scop, verbul își pune în valoare calitatea predicativă. *El* este **aici pentru a învăța.** *Dacă m-am supărat* a fost **pentru că a vorbit cu răutate.** În aceste contexte, verbul *a fi* este predicativ, avînd sensul de *a se afla, a se întîmpla*. Cu sensul de *a se întîmpla, a se petrece*, este întrebuințat verbul ***a fi*** în versurile lui

Eminescu din poezia *Şi dacă,* şi nu cu valoare copulativă, cum greşit se analizează :

Şi dacă ramuri bat în geam
Şi se cutremur plopii
E **ca în minte să te am**
Şi-ncet să te apropii.

Ca verb predicativ, *a fi* îşi subordonează, în acest text, două propoziţii finale şi nu predicative ; în calitate de verb impersonal, *a fi* îşi mai subordonează şi două subiective introduse prin conjuncţia *dacă.*

28. Înţelesul p a s i v al unui verb în calitate de determinat constituie condiţia realizării propoziţiilor subordonate c o m p l e t i v e d e a g e n t. $V_{pasiv} \leftarrow Cag.$ Verbul determinat de o completivă de agent poate fi la diateza p a s i v ă, la un mod personal : *Uşa* a f o s t d e s c h i s ă **de cine a venit primul.** *Băiatul* a r f i f o s t l ă u d a t şi **de cine nu l-a iubit prea mult ;** la diateza r e f l e x i v ă cu valoare p a s i v ă : *Cheia* s e v a r i d i c a **de către cine va veni mai întîi,** precum şi la unele moduri n e p e r s o n a l e cum ar fi i n f i n i t i v u l pasiv : A f i p r e ţ u i t **de cine te cunoaşte** *este un lucru firesc, însă* a f i p r e ţ u i t **de cine nu te cunoaşte** *este mai puţin firesc ;* g e r u n z i u p a s i v : F i i n d a j u t a t **de cine îi cunoştea necazul,** *s-a ridicat repede ;* p a r t i c i p i u : *Au găsit-o sub o piatră,* a s c u n s ă **de cine a avut drum prin acest loc ;** s u p i n (în cazuri mai puţin obişnuite) : *Tu nu eşti om* d e î n c u r a j a t **de cine îţi vrea binele.**

29. În afara situaţiilor prezentate pînă acum, în care realizarea unei subordonate este condiţionată de prezenţa unor trăsături în conţinutul sau în expresia verbului determinat din propoziţia regentă, se disting cazurile în care apariţia unei subordonate este, am putea spune, liberă, nemaifiind condiţionată de vreo caracteristică gramaticală. Relaţia $V \leftarrow Sub$ cunoaşte o largă întrebuinţare, relevîndu-se nu numai prin frecvenţă, ci şi printr-o varietate însemnată de funcţii. În acest cadru, se impun determinările de ordin circumstanţial de toate felurile, ca particularitate specifică verbului : de loc, de timp, de mod, consecutive, finale, cauzale, condiţionale, concesive, instrumentale, sociative, de relaţie, de excepţie, opoziţionale şi cumulative. Nu vom insista asupra acestor subordonate, întrucît definirea lor se face pe baza altor criterii şi nu pe baza aspectului gramatical al verbului determinat din propoziţia regentă.

30. Din punctul de vedere al posibilităţilor de exprimare a gra-

dului în care unui obiect sau unei acțiuni i se atribuie o însușire, adjectivul și adverbul prezintă, pînă la un anumit punct, indici comuni de caracterizare. Ca expresie a posibilității de exprimare a gradului de atribuire a unei însușiri, se manifestă, atît la adjectiv cît și la adverb, comparația, relevantă în construcția și definirea propoziției dependente de una din aceste părți de vorbire.

a. Dacă adjectivul sau adverbul din regentă este la comparativul de superioritate sau de inferioritate, subordonata va fi o modală comparativă de inegalitate: *Fata moșului era* mai harnică **decît era fata babei.** *L-am găsit* mai voios **față de cum l-am lăsat.** *L-am prins* mai repede **decît îmi închipuiam.** *Feciorul cel mare era* mai puțin îndrăzneț **decît era cel mic.**

Tot modală comparativă de inegalitate este subordonata care se referă la un adjectiv sau la un adverb la superlativul relativ: *El este elevul* cel mai inteligent **din cîți am cunoscut.** Cel mai repede **din cîți au plecat** *s-a întors colegul meu de bancă.*

b. Dacă adjectivul sau adverbul din regentă este la comparativul de egalitate, subordonata va fi o modală comparativă de egalitate: *Flăcăul a plecat* tot așa de supărat **cum a venit.** *Să înveți* tot așa de bine **cum a învățat și fratele tău mai mare.**

Ca un adjectiv sau un adverb mai ales să fie determinat prin astfel de propoziții trebuie să îndeplinească și o condiție de ordin semantic: să exprime însușiri ale obiectelor sau ale acțiunilor, care să fie comparabile. Din acest punct de vedere, inventarul de adverbe este mai redus, cuprinzînd numai adverbele de mod și unele de loc sau de timp — *departe, aproape, tîrziu* etc.

c. Pe baza aceleiași caracteristici, de însușire a unui obiect sau a unei acțiuni, adjectivul și adverbul pot fi determinate de propoziții subordonate modale de identitate. Se disting două construcții modale de identitate, fiecare fiind determinată de regimul prepozițional sau neprepozițional al adjectivului sau al adverbului determinat din propoziția regentă.

| A← cum... | Adjectivul sau adverbul fără prepoziție se determină prin modale *de identitate* introduse prin adverbul relativ *cum:* Supărată **cum era,** *nu mai avea poftă să ne asculte pe toți.* Greu **cum gîndește el,** *nu va putea termina lucrarea într-o oră.*

| de A← ce... | Adjectivul și adverbul precedate de prepoziția *de*

sînt determinate de modale *de identitate* introduse prin pronumele relativ *ce*. Astfel de propoziţii identifică însuşiri atribuite într-un grad intensiv unui obiect sau unei acţiuni, adjectivul sau adverbul avînd funcţia de complement circumstanţial de cauză pe lîngă verbul din propoziţia regentă : D e r e l e ce **sînt,** *nu pot să trăiască la un loc. Şi-a uitat cărţile la şcoală* d e g r ă b i t ă **ce era**. D e r e p e d e **ce vorbea,** *nu l-am înţeles prea bine.*

Atragem atenţia asupra greşelii ce se face în unele manuale sau îndrumare de analiză, cînd se consideră ca o propoziţie atît adjectivul sau adverbul determinat cît şi subordonata modală : D e r e p e d e **ce vorbea**[1]/ *nu l-am înţeles prea bine*[2]/ în loc de D e r e p e d e[2]/ **ce vorbea**[1]/ *nu l-am înţeles prea bine*[2]/, aşa cum este corect.

31. În afara întrebuinţărilor comune, adjectivul şi adverbul cunosc şi întrebuinţări proprii în calitate de termen determinat, ceea ce va proiecta tipuri şi structuri distincte în planul unităţilor sintactice subordonatoare.

a. Astfel, adjectivul, în afara cazurilor prezentate mai sus, poate să fie determinat şi de o propoziţie c o m p l e t i v ă i n d i r e c t ă, de o c a u z a l ă sau de o t e m p o r a l ă.

| Adj. ← C ind. | Sînt determinate de c o m p l e t i v e i n d i r e c t e adjectivele care exprimă s t ă r i şi care au un corespondent verbal — *bucuros* (a se bucura), *credincios* (a crede), *mîndru* (a se mîndri), *binevoitor* (a binevoi), *recunoscător* (a recunoaşte) etc. În această serie, se integrează şi adjectivele de origine participială : *încîntat, supărat, convins* etc. Completiva indirectă se introduce prin pronumele relative *cine, ce, cît, ceea ce,* precedate totdeauna de prepoziţii, precum şi prin conjuncţiile *că, să.*

| Adj. ← cine ... | Cu pronumele relativ în cazul dativ : *Totdeauna l-am ştiut* r e c u n o s c ă t o r **cui îi spune o vorbă bună ;** sau în cazul acuzativ cu prepoziţie : *El este* m î n d r u **de cine l-a născut.**

| Adj. ← ce ... | *A plecat* b u c u r o s **de ce a făcut.** *Prietenul tău este* s i g u r **de ce spune ?**

| Adj. ← cît ... | *A plecat* m u l ţ u m i t **de cît a citit.**

| Adj. ← ceea ce ... | *Totdeauna să fii* m î n d r u **de ceea ce faci.** *L-am ştiut* î n ţ e l e g ă t o r **la ceea ce i se spune.**

| Adj. ← că .. | *Copiii alergau* b u c u r o ş i **că a venit iarna.** *A adormit* c o n v i n s ă **că a învăţat totul.**

| Adj. ← să ... | *Nu l-am crezut* neputincios **să rezolve o problemă**. *Calul era* neînvățat **să tragă la ham**. În numeroase cazuri, raportul de determinare printr-o completivă indirectă, cînd termenul regent este un adjectiv urmat de conjuncția *că*, cumulează și o nuanță cauzală: *Copiii alergau* bucuroși **că (pentru că) a venit iarna.** În prezența conjuncției *că*, primordială este valoarea de completivă indirectă, în schimb, în prezența unui relativ specific cauzal — **pentru că, fiindcă** etc. — subordonata va fi o cauzală.

| Adj. ← Cz | *L-am găsit* fericit **fiindcă reușise la examen.** *Era* bucuros **pentru că a primit o veste bună.**

| Adj. ← CT .. | Curios **de cînd era mic,** *el nu s-a mai schimbat.* Bolnav, **de cînd s-a întors din război** *tot așa îl știu.*

b. În contexte proprii, adverbul, în calitate de termen determinat, poate, spre deosebire de adjectiv, să intre în relație cu o propoziție subordonată subiectivă. Această relație | Adv. ← S | este posibilă cînd adverbul cunoaște o întrebuințare predicativă la nivelul propoziției regente și cînd este urmat de una din conjuncțiile *că* sau *să*. În această calitate apar numeroase adverbe sau locuțiuni adverbiale, dintre care, mai frecvente, sînt: *adevărat, bineînțeles, cu siguranță, desigur, evident, firește, fără îndoială, într-adevăr, negreșit, poate, probabil* etc.

| Adv. ← că ... | Conjuncția *că* în structura propoziției subiective cunoaște o întrebuințare generală după adverbe predicative: Adevărat **că nu mai vine.** Bineînțeles **că nu ai dreptate.** Cu siguranță **că mîine va ploua.** Desigur **că totul este pregătit.** Firește **că mă voi întoarce curînd.** Poate **că mîine vei fi mai punctual.**

Unele adverbe în a căror structură a fost asimilată conjuncția *că*, nu mai au valoare predicativă și nici posibilitatea de a-și subordona o subiectivă: *crecă* < *cred* + *că*, *cică* < *ce* + *că* < *zice* + *că*, *mătincă* < *mă tem* + *că*, *măvaică* < *mă vaiet* + *că*, *parcă* < *pare* + *că*.

| Adv. ← să ... | Această structură caracterizează subiectivele dependente de un adverb predicativ al cărui conținut semantic

exprimă „posibilitatea“ : I m p o s i b i l **să nu vină astăzi.** P o a t e **să nu vină astăzi.**

Adverbele predicative se deosebesc de adverbele din componența expresiilor verbale impersonale prin următoarele trăsături : absența verbului copulativ, o intonație cu un grad mai mare de ascendență, iar unele adverbe, prin forme proprii — *cu siguranță, desigur, firește, într-adevăr* etc.

32. I n t e r j e c ț i a, în calitate de termen determinat, intră în relație cu o propoziție subordonată, în mod accidental, pe baza sinonimiei cu unele verbe, pe care le substituie în limba vorbită. Mai obișnuite sînt construcțiile circumstanțiale de loc, de mod, de cauză și de scop, după interjecțiile *hai (haide), na, vai, buf* etc.

| Int. ← CL | H a i **unde ne-a trimis.** *Și el* b u f **unde a fost apa mai mare.**

| Int. ← CT | *Și becul* p o c **cînd era hora în toi.**

| Int. ← CM | H a i *și noi* **cum om putea.**

| Int. ← CZ | H a i **că nu mai e de trai aici.** N a - ț i - *o frîntă* **că ți-am dres-o.**

| Int. ← CS | *Și noi* t i p a - t i p a **ca să nu ne audă.** H a i **să mîncăm.** N a - *ți-o* **să nu mai plîngi.**

După interjecția v a i poate să urmeze o completivă indirectă introdusă prin pronumele relativ *cine* în cazul dativ :

V a i **cui nu mă va asculta,** sau în acuzativ cu prepoziție :

V a i **de cine te-a învățat** *să nu spui adevărul.*

Din cele prezentate, rezultă că în definirea și în clasificarea propozițiilor subordonate, identificarea termenului determinat din propoziția regentă, cu multiplele sale aspecte de ordin gramatical sau semantic, are o importanță primordială.

33. E l e m e n t e l e d e r e l a ț i e constituie un auxiliar în definirea propozițiilor — principale sau secundare — numai în măsura în care servesc ca marcă funcțională a unei singure categorii sintactice ; cînd se întrebuințează pentru exprimarea a cel puțin două categorii, elementele de relație devin irelevante din punct de vedere funcțional. Distingem elemente de relație s p e c i f i c e și c o m u n e ; în operația de definire a propozițiilor, prezintă interes elementele de relație specifice, în virtutea unicității lor funcționale,

adică a faptului că apar numai în structura unui anumit fel de propoziţii. Pe baza elementelor de relaţie specifice, se definesc următoarele propoziţii :

a. Propoziţiile coordonate copulative — *şi* —, adversative — *dar, însă, ci* —, disjunctive — *sau, ori, fie* — şi conclusive — *deci, aşadar, prin urmare.*

b. Propoziţiile subordonate realizate cu ajutorul elementelor de relaţie specifice sînt, în general, circumstanţiale, caracterizate prin posibilitatea de a fi exprimate prin serii sinonimice de elemente de relaţie specifice.

— *Propoziţia subordonată cauzală : fiindcă, pentru că, din cauză că, întrucît, căci, deoarece, de vreme ce — Aţi fost amendat* **pentru că n-aţi respectat viteza legală.**

— *Propoziţia subordonată modală comparativă ireală : ca şi cum, ca şi cînd, parcă, de parcă — Vorbea aşa de tare,* **ca şi cum nu ar fi fost nimeni în apropiere.**

— *Propoziţia subordonată consecutivă : încît — Vorbi astfel,* **încît robi toate inimile.**

— *Propoziţia subordonată concesivă : cu toate că, deşi, măcar că, chiar dacă, chiar de, măcar de, măcar să* — **Chiar dacă va ploua,** *noi vom ieşi la muncă.*

— *Propoziţia subordonată opoziţională : în loc să* — **în loc să munceşti,** *tu te plimbi.*

Propoziţia subordonată cumulativă : pe lîngă că, după ce că, în afară că — **După ce că nu ascultă,** *mai şi vorbeşte.*

Elementele de relaţie cu întrebuinţări multiple îşi definesc valoarea în context, în raport cu aspectele de ordin gramatical sau semantic ale termenului determinat, despre care s-a vorbit în paragrafele anterioare. Astfel, adverbul relativ *unde* va fi marca unei *atributive,* dacă termenul determinat este un *substantiv,* marca unei *interogative indirecte* — subiectivă, completivă directă sau indirectă, în funcţie de unele trăsături ale *verbului* determinat — şi marca unei *circumstanţiale de loc,* pe lîngă un *verb* din regentă.

Conjuncţia *dacă* reprezintă mijlocul de realizare a propoziţiilor subordonate *condiţionale,* numai atunci cînd propoziţia formulează o *condiţie* de care depinde înfăptuirea acţiunii din regentă : **Dacă munceşti,** *vei avea ce doreşti.* În alte situaţii, conjuncţia *dacă* nu mai este relevantă din punct de vedere funcţional, întrebuinţarea ei depinzînd de alţi factori, ce ţin de unul din componentele propoziţiei regente.

Nu s e ș t i e		. . . subiectivă
Î n t r e b a r e a e r a		. . . predicativă
Îl neliniștea î n t r e b a r e a . .		. . . atributivă
N - a î n t r e b a t	dacă...	. . . completivă directă
S e î n t r e b a		. . . completivă indirectă
Mă va vizita		. . . condițională
D e c e *să nu-l primești*		. . . cauzală
T o t *nemulțumit va fi*		. . . concesivă

De aceea, este absolut necesar ca, în definirea propozițiilor prin referința la elementele de relație, să se țină seama de faptul că numeroase conjuncții, locuțiuni conjuncționale, pronumele și adverbele relative, cunosc, în exprimarea raporturilor la nivelul frazei, întrebuințări multiple.

34. Valoarea unor elemente de relație și implicit a subordonatelor aferente este definită, în unele cazuri, prin e l e m e n t e d e c o r e l a ț i e, adică prin cuvinte, de obicei, pronume, adverbe și locuțiuni adverbiale, care apar în structura propoziției regente, cu scopul de a sublinia sau de a nuanța, de a explicita conținutul raportului stabilit între termenul regent și subordonată. În fraza **Pentru că n-ai venit,** d e a c e e a *m-am supărat,* locuțiunea adverbială *de aceea* subliniază la nivelul propoziției regente ideea de cauzalitate exprimată de fapt prin subordonata cauzală *pentru că n-ai venit.* În acest fel, exprimarea raportului de determinare, la nivelul frazei, este dublată printr-un element corelativ. Se disting astfel, pe de o parte, un e l e m e n t d e r e l a ț i e *(pentru că),* care servește ca marcă principală a raportului de subordonare iar, pe de altă parte, un e l e m e n t d e c o r e l a ț i e *(de aceea),* care actualizează la nivelul propoziției regente valoarea exprimată de subordonată. Prin acest rol, elementele corelative pot fi folosite ca indici de definire a unor propoziții subordonate.

În limba română actuală, deosebim propoziții care se realizează într-un sistem corelativ o b l i g a t o r i u și propoziții care se realizează într-un sistem corelativ f a c u l t a t i v.

35. Sistemul corelativ o b l i g a t o r i u implică prezența unui *corelativ* ca o condiție în realizarea raporturilor sintactice la nivelul frazei. Într-un astfel de sistem, se realizează propozițiile subordonate circumstanțiale cumulative, concesive, de excepție și de măsură progresivă. Pentru aceste feluri de propoziții, sistemul de corelație fiind obligatoriu constituie, în același timp, și un *model* de construcție.

a. Raportul de subordonare, al cărui conținut îl constituie c u m u l u l, se caracterizează, din punct de vedere structural, prin următoarele elemente de construcție :

Subordonată	Regentă
După ce că...	/ m a i ... ș i ...

După ce că nu are dreptate / m a i *are* ș i *pretenții.*

Pe lîngă că ...	/ m a i ... ș i ...

Pe lîngă că a lipsit mult / m a i *este* ș i *neatent.*

În afară că...	/ m a i ... ș i ...

În afară că plouă cu găleata / m a i *bate* ș i *vîntul.*

Nu numai că...	/ d a r (m a i) ... ș i ...

Nu numai că face sport / d a r e *bun* *ș i* *la carte.*

b. Într-un sistem corelativ obligatoriu, se realizează și propoziția circumstanțială de e x c e p ț i e, a cărei realizare este condiționată de prezența unor elemente în regentă, de obicei, o negație și un adverb sau un pronume nehotărît.

	Regentă		*Subordonată*
nu ...	— altceva	— *decît* —	— ce ...
	— altcineva		— cine ...
	— altundeva		— unde ...
	— altcîndva		— cînd ...
	— altcumva		— cum ...
	— altfel		— cum ...

Să n u faci a l t c e v a **decît ce ți-oi spune eu.**

N-am fost a l t u n d e v a **decît unde m-ai trimis.**

În prezența acelorași elemente corelative, pentru exprimarea propozițiilor subordonate de excepție, se mai folosesc și locuțiunile conjuncționale : *cu excepția că, în afară că, decît că* și *decît să* — **Decît să vorbească,** a l t c e v a n u *mai știe.* **În afară că scrie frumos,** a l t c e v a n u *mai știu despre el.*

c. Propozițiile subordonate circumstanțiale c o n c e s i v e se realizează într-un sistem corelativ mai divers, datorită nuanțelor variate sub care se înfățișează raportul concesiv.

Elementele de corelație se distribuie, în funcție de elementele de relație, în trei grupe, fiecare reprezentînd un model de construcție.

α. Subordonată — Regentă

Subordonată	Regentă
deși ...	*totuși, (tot, cu toate acestea)*
cu toate că ...	
chiar dacă ...	
măcar că ...	

Deși situația este nefavorabilă, *eu* t o t u ș i *voi pleca.* **Cu toate că ai 20 de ani,** *tu* t o t *copil ai rămas.* Uneori, realizarea în sistem corelativ este facultativă, în sensul că elementul corelativ, în cadrul acestui model, poate să lipsească : *Eu am venit la școală,* **deși a plouat.**

Subordonată	Regentă
β. orice ...	*tot* ...
oricine ...	
oricît ...	
oricum ...	
oricînd ...	
oriunde ...	

Oricine ai fi tu și orice ai face, *eu* t o t *nu te iert.* **Oricînd ai veni și oricît aș fi de ocupat,** *eu* t o t *te primesc.*

γ. Dacă în cele două grupe prezentate, elementele corelative pot fi și facultative, în cazul subordonatelor concesive, introduse prin conjuncțiile *că, dacă, de,* elementul corelativ este obligatoriu pentru a susține într-un fel valoarea concesivă a subordonatei.

Subordonată	Regentă
că ...	și tot ...
dacă	
de ...	

Soarele **că e soare** ș i t o t *mai are pete. Sfîntul soare,* **dacă-i soare** ș i t o t *după tine moare. Calul* **de e cu patru picioare** ș i t o t *se poticnește.*

d. Propozițiile circumstanțiale de m ă s u r ă p r o g r e s i v ă implică prezența obligatorie a unui corelativ, a cărui structură este determinată de elementul de relație.

Subordonată	Regentă
cu cît ... /	cu atît (a) ...

Cu cît se vedea mai neîndemînatic, c u a t î t se *necăjea mai mult.*

Subordonată	Regentă
de ce... /	de-aia (de aceea)...

De ce joc, d-a i a *aş juca.* **De ce vedeam** *că se mînie,* d e a c e e a *mînam mai tare.*

de ce... /	de ce...

De ce se apropia d e c e *arăta şi mai mare.*

36. Sistemul *corelativ facultativ* nu implică prezenţa unui termen corelativ ca o condiţie a realizării unui raport de subordonare sau de coordonare. În cadrul coordonării, elementele corelative pot să apară în structura raporturilor copulative şi disjunctive. Ca expresie, elementul corelativ poate fi identic cu elementul relativ sau diferit. Elementul corelativ este identic cu elementul relativ în structura raportului de coordonare *disjunctivă* :

| ori... / ori.... | **Ori** *te poartă cum ţi-e portul,* **ori** *vorbeşte cum* |

ţi-e vorba. **Ori** *stai,* **ori** *pleci.*

| sau... / sau... | **Sau** *a venit şi nu l-am văzut eu,* **sau** *n-a venit.* |

| fie... / fie... | **Fie** *că va veni,* **fie** *că nu va veni, eu tot am să* |

aştept.

| sau... / ori... | **Sau** *negreala s-a gătat,* / **Ori** *pe mine m-a uitat.* |

Raportul de coordonare copulativă la nivelul frazei se realizează, în general, fără elemente corelative ; cînd se încearcă să se sublinieze însă prezenţa celor două sau mai multe unităţi sintactice, se recurge la o serie de corelative :

| şi... / şi... | **Şi** *-am umblat* **şi** *-am colindat.* |

| nici... /nici... | **Nici** *nu bea,* **nici** *nu mănîncă.* În acest caz, ca |

elemente de corelaţie se întrebuinţează *adverbul nici* şi nu conjuncţia *nici,* cum în mod eronat se spune în unele manuale. Cînd propoziţia îmbracă formă afirmativă, se foloseşte adverbul *şi,* deosebit ca sens de conjuncţia *şi* : *Cu aceeaşi poftă el* **şi** *bea,* **şi** *mănîncă.* Valoarea adverbială a lui *nici* şi *şi* iese mai bine în evidenţă, dacă o urmărim în structura unei singure propoziţii, o dată cu forma afirmativă : *A venit* **şi** *el,* şi o dată cu forma negativă : *N-a venit* **nici** *el,* de unde rezultă că cele două cuvinte în discuţie aparţin aceleiaşi clase gramaticale.

37. Dintre propozițiile subordonate, prezintă un sistem corelativ facultativ subiectivele, completivele și o serie de circumstanțiale. Cunoașterea sistemului corelativ, în acest caz, are, pe de o parte, o importanță practică, în sensul că nu relevă un anumit model de construcție, prin care se evidențiază conținutul raportului de determinare, iar, pe de altă parte, identificarea corelativelor servește ca indice de definire a subordonatei din punct de vedere funcțional.

În cele ce urmează ne vom referi la elementele de corelație facultativă numai în măsura în care acestea constituie un auxiliar prețios în definirea și poate și în delimitarea unor propoziții.

a. Propozițiile s u b i e c t i v e pot fi reluate sau sînt reluate prin pronumele demonstrativ *acela,* dacă verbul din regentă are formă *personală,* sau prin pronumele demonstrativ cu valoare neutră *asta,* dacă verbul din regentă are formă *impersonală.* Prezența acestor corelative i-a determinat pe unii cercetători sau autori de manuale să considere propozițiile subordonate subiective drept subordonate atributive sau apozitive pe lîngă pronumele demonstrativ-subiect, printr-o judecată mai puțin gramaticală.

cine	—	—/ acela + V. pers.
cui ...	—	
pe cine ...	—	

Cine va izbuti / a c e l a *va lua pe fie-sa de nevastă.*
Cui i-a fost dor de mine / a c e l a *să vină.*
Pe cine nu-l lași / *să moară* / a c e l a *nu te lasă* / *să trăiești.*

că ...	—	—/ a s t a + V. impers.
să ...	—	
dacă ...	—	

Că nu m-ai înțeles / a s t a *este treaba ta.* **Să fie supărat pe mine** / a s t a *s-ar putea.* **Dacă nu mai vii** / a s t a *nu înseamnă* / *că ești supărat pe mine.*

b. Propozițiile subordonate c o m p l e t i v e — directe, indirecte și de agent — pot fi reluate printr-un corelativ, cînd preced propoziția regentă, pentru a preciza funcția sintactică a subordonatei completive, mai ales atunci cînd unii indicatori de funcție lipsesc.

Cine te-a învățat atîtea lucruri frumoase, p e a c e l a *să-l prețuiești toată viața.* **Cine te-o întreba** / a c e l u i a *să-i răspunzi.* În aceste două cazuri, distincția de funcție este explicitată numai în propoziția regentă. *Cine* în corelație cu p e a c e l a introduce o

completivă directă, iar în corelație cu aceluia, introduce o completivă indirectă. Într-un fel, corelativul corectează ceea ce este ambiguu sau greșit la nivelul subordonatei.

c. Prezența elementelor corelative în structura raporturilor de subordonare de tip circumstanțial este determinată, ca și în celelalte situații, de intenția vorbitorului de a insista asupra conținutului determinării circumstanțiale. Și în aceste cazuri, elementul corelativ — un adverb sau o locuțiune adverbială — se realizează ca parte constitutivă a propoziției regente, indiferent de poziția sa. Pentru circumstanțialele de loc, de timp, de mod și de cauză, se disting cîte trei poziții de aranjament al elementelor relative și corelative : *relativ . . . / corelativ dislocat, corelativ . . . / relativ dislocat* și *corelativ / relativ nedislocat.*

În poziția *relativ . . . / corelativ dislocat*, elementul corelativ *reia* la nivelul regentei funcția exprimată de subordonată.

| cînd . . . / atunci | **Cînd te-oi chema,** / atunci *să vii.*

| unde . . . / acolo | **Unde te-oi trimite,** / acolo *să te duci.*

| cum . . . / așa | **Cum îți vei așterne,** / așa *vei dormi.*

| fiindcă . . . / de aceea | **Fiindcă a plouat,** / de aceea *n-am venit.*

În pozițiile *corelativ . . . / relativ dislocat sau nedislocat*, elementul corelativ *anticipează* determinarea circumstanțială.

| atunci . . . / cînd | Atunci *să vii,* / **cînd te-oi chema.**

| atunci / cînd | *Să vii* atunci / **cînd te-oi chema.**

| acolo . . . / unde | Acolo *să te duci,* / **unde te-oi trimite.**

| acolo / unde | *Să te duci* acolo, / **unde te-oi trimite.**

Acolo / **unde te-oi trimite,** / *să te duci.*

| așa . . . / cum | Așa *vei dormi,* / **cum îți vei așterne.**

| așa / cum | Așa / **cum îți vei așterne,** / *vei dormi.*

Vei dormi așa / **cum îți vei așterne.**

| de aceea . . . / fiindcă | De aceea *n-am venit,* / **fiindcă** *a plouat.*

| de aceea / fiindcă | *N-am venit de aceea* / **fiindcă a plouat.**

Valorile speciale ale unor subordonate mai greu de definit se determină, de cele mai multe ori, în funcție de un anumit corelativ.

Astfel, subordonatele introduse prin conjuncțiile *dacă* și *cînd* se definesc ca fiind *cauzale*, ori de cîte ori regenta este o interogativă retorică, marcată prin interogativul de ce, la ce, pentru ce.

| dacă... / de ce... | **Dacă le cunoști bine,** de ce *te mai miri?*
| cînd... / de ce... | **Cînd totul este clar,** de ce *nu mă crezi?*

În același fel, prin raportarea la corelativul *prea*, se definește subordonata consecutivă introdusă prin *ca să*.

× | prea... / ca să... | *Problema era* prea *ușoară* **ca să nu o rezolv.**

Celelalte tipuri de consecutive se determină funcțional mai ușor datorită elementului de relație specific — *încît* — dar și datorită prezenței unor corelative în propoziția regentă : *așa de, atît de, astfel, într-atîta.*

| așa de... / încît, că... | *Se înălțase* așa de *sus* **încît cu greu îl mai vedeai.**

| atît de... / încît, că... | *Era* atît de *obosit* **că nu mai putea vorbi.**

| într-atîta... / încît... | Într-atîta *se schimbase* **încît nu o mai recunoșteai.**

Subordonatele finale prezintă în regentă corelativele *de aceea, anume, într-adins,* atunci cînd se insistă asupra ideii de finalitate.

| anume/ ca să... | De aceea *ne-am adunat,* **ca să discutăm.**

| anume/ ca să... | *L-au trimis* anume **ca să deschidă porțile de la cetate.**

| într-adins/ ca să... | *El exagera* într-adins **ca să-i facă mai curioși.**

Propozițiile subordonate circumstanțiale condiționale prezintă, în regentă, corelativele *apoi, atunci, în acest caz, cu această condiție,* ori de cîte ori se subliniază conținutul exprimat de subordonată.

| dacă... / apoi... | **Dacă nu se încălzește,** apoi *eu nu mai plec.*

| dacă... / atunci... | **Dacă vei fi ascultător,** atunci *eu n-am să mai fiu supărat pe tine.*

| dacă .../ în acest caz ... | **Dacă lucrurile vor fi gata la timp,** în acest caz *situația se schimbă.*

Propozițiile subordonate circumstanțiale opoziționale introduse prin conjuncțiile *dacă, unde* și *cînd,* își definesc mai bine funcția sintactică în prezența corelativelor *dimpotrivă, în schimb, apoi.*

| dacă .../ dimpotrivă ... | **Dacă fratele lui era scund și slab,** *el* dimpotrivă *era înalt și gras.*

| unde .../ în schimb ... | **Unde primăvara totul căpăta viață,** *iarna* în schimb *totul era adormit.*

| cînd .../ dimpotrivă ... | **Cînd toată lumea era veselă și binevoitoare** *el* dimpotrivă *era posac și reținut.*

În construcția propozițiilor subordonate instrumentale și sociative intră, de regulă, un pronume relativ — *cine, care, ce,* — precedat de o prepoziție ; la nivelul propoziției regente, poate să apară un corelativ exprimat printr-un pronume demonstrativ, precedat totdeauna de aceeași prepoziție care însoțește elementul de relație : **cu** *cine* ... **cu** *acela,* **din** *ce* ... **din** *aia.* Distincția dintre cele două valori se realizează la nivelul conținutului, instrumentala desemnînd instrumentul sau mijlocul cu ajutorul căruia se realizează o acțiune, în timp ce sociativa exprimă persoana sau obiectul care se asociază în realizarea acțiunii.

— Propoziția subordonată instrumentală corelată :

| cu ce .../ cu aceea (aia) ... | **Cu ce ai venit,** cu aia *să pleci.*

| din ce .../ din aceea ... | **Din ce-ai cîntat aseară,** din aceea *să cînți și acum.*

— Propoziția subordonată sociativă corelată :

| cu cine .../ cu acela ... | **Cu cine ai venit,** cu acela *să pleci.*

În încheierea discuției referitoare la elementele de relație și de corelație, socotim necesar să subliniem următoarele idei :

Elementele de relație și de corelație sînt, mai întîi, mijloace de construcție a unor structuri sintactice la nivelul frazei ; în măsura în care sînt specifice unor structuri, atît elementele de relație cît și cele de corelație capătă și calitatea de *indicatori funcționali,* pe baza cărora se pot defini o serie de unități sintactice de tip propozițional.



În al doilea rînd, subliniem faptul că elementele de corelație se integrează totdeauna în structura propoziției regente, unde *reiau* sau *anticipează* funcția sintactică a propoziției subordonate; în această calitate, servesc la definirea propozițiilor cu care se corelează.

38. Conținutul semantic al raporturilor de coordonare și de subordonare constituie un criteriu de clasificare și de definire a propozițiilor la nivelul frazei, în măsura în care se corelează cu celelalte criterii. Unitatea semantică a unei propoziții se realizează în strînsă legătură cu unitatea structurală. De aceea, nu poate fi concepută o propoziție fără sens, după cum nu poate fi concepută o propoziție fără o organizare structurală a elementelor sale constitutive. Înțelesul constituie un auxiliar în definirea propozițiilor în măsura în care corespunde criteriilor de organizare structurală.

De exemplu, în fraza, *L-a cunoscut cînd a intrat la facultate,* propoziția subordonată *cînd a intrat la facultate* este o *temporală* pentru că exprimă timpul cînd se realizează acțiunea verbului din regentă; în schimb, în fraza *L-am cunoscut în anul cînd a intrat la facultate,* aceeași propoziție, deși exprimă același sens, nu mai este temporală ci atributivă pentru că se realizează în alte condiții sintactice decît în prima frază, adică în dependență față de un substantiv și nu față de un verb.

Absolutizarea criteriului semantic în clasificarea și definirea propozițiilor conduce pe de o parte, la grave erori, iar, pe de altă parte, anulează capacitatea de analiză a mecanismului pe baza căruia două sau mai multe propoziții se constituie în fraze, totul reducîndu-se la întrebare, chiar și atunci cînd unele unități sintactice nu se corelează cu o întrebare. De aici, rezultă confuziile între o subiectivă și o completivă directă, (ce ?) între o predicativă și o modală (cum ?), între o finală și o cauzală (de ce ?), fără să mai vorbim de subordonatele mai dificil de definit.

39. În cadrul raportului de coordonare, în funcție de sens, se disting cele patru valori:

a. *copulativ* — asociere, succesiune — | A_1 și A_2 |

b. *adversativ* — opoziție fără excludere — | A_1 dar A_2 |

c. *disjunctiv* — opoziție cu excludere — | A_1 ori A_2 |

d. *conclusiv* — concluzie — | A_1 deci A_2 |

40. Conținutul semantic al raportului de subordonare constituie criteriul pe baza căruia se clasifică și se definesc propozițiile cir-

cumstanțiale. Acest element se regăsește în definiția tuturor subordonatelor circumstanțiale, cu condiția respectării criteriului structural. În raport cu conținutul exprimat, circumstanțialele cunosc mai multe valori, fiecare valoare definind un anumit tip de circumstanțială.

a. Propoziția subordonată circumstanțială de timp exprimă timpul realizării acțiunii din regentă ; raportul temporal poate fi de anterioritate (cînd acțiunea din subordonată se petrece înaintea acțiunii din regentă : *El a venit* **după ce a răsărit soarele**), de posterioritate (cînd acțiunea din subordonată se petrece după acțiunea din regentă : **Pînă să ajungă acasă,** *a trecut mult timp)* și de simultaneitate (cînd cele două acțiuni sînt simultane : **Cînd vorbea profesorul** *toată lumea sta încremenită).* În cadrul raportului de simultaneitate, acțiunea din subordonată poate fi durativă : *Am intrat în casă,* **în vreme ce mă gîndeam tot mai mult ;** iterativă : *Mă bucur* **ori de cîte ori mă gîndesc la tine ;** momentană : **Cînd a ieșit soarele din nori,** *a venit și ea.*

b. Propoziția subordonată circumstanțială de loc arată locul unde se petrece acțiunea din regentă. Diversele nuanțe semantice exprimate sînt marcate prin prepozițiile care preced elementul de relație : *punctul de plecare* (de unde), *limita* (pînă unde), *direcția* (încotro).

c. Propoziția subordonată circumstanțială de mod arată modul cum se desfășoară acțiunea din regentă. În raport cu conținutul determinării modale, se disting modalele propriu-zise : **Cum îți vei așterne,** *așa vei dormi,* modalele comparative : *Astăzi am învățat mai mult* **decît am învățat ieri,** și modalele comparative ireale (condiționale) : *Striga așa de tare* **ca și cînd ar fi fost în pădure.**

d. Propoziția circumstanțială de măsură progresivă exprimă progresia în care se desfășoară acțiunea din regentă : **Cu cît se apropia,** *cu atît devenea mai curios.*

e. Propoziția circumstanțială consecutivă exprimă consecința realizării acțiunii din regentă : *M-am apropiat atît de mult* **încît vedeam totul.**

f. Propoziția circumstanțială de cauză arată cauza realizării acțiunii din regentă. În funcție de sensul determinării cauzale, se disting : cauzale propriu-zise : *N-a venit* **pentru că a fost bolnav :** cauzale condiționale, care prezintă o condiție drept cauză : **Dacă te-ai supărat,** *de ce nu pleci ?* și cauzale explicative : *Vino mai aproape,* **că nu te mănînc.**

g. Propoziția circumstanțială de scop exprimă scopul în vederea căruia se realizează acțiunea din regentă. Scopul poate fi *rea-*

lizabil : Am fost la librărie **să cumpăr o carte,** sau *real : Am fost la librărie* **de am cumpărat o carte.**

h. Propoziția circumstanțială c o n d i ț i o n a l ă exprimă c o n d i - ț i a realizării acțiunii din regentă : **Dacă vei învăța,** *vei reuși.* Cînd își pierde această calitate, condiționala capătă altă funcție, în raport cu conținutul determinării : cauzală, concesivă, opozițională.

i. Propoziția circumstanțială c o n c e s i v ă exprimă faptul care ar fi putut împiedica realizarea acțiunii din regentă. După conținutul real sau ipotetic al piedicii, propozițiile concesive se împart în concesive r e a l e (propriu-zise) : **Deși a fost ger,** *muncitorii tot au plecat la pădure,* și concesive i p o t e t i c e : **Chiar dacă va ploua,** *întîlnirea va avea loc.*

j. Propoziția circumstanțială i n s t r u m e n t a l ă exprimă mijlocul sau instrumentul cu ajutorul căruia se realizează acțiunea din regentă : *Scriu* **cu ce pot.** Prin această trăsătură de conținut se distinge de propoziția circumstanțială s o c i a t i v ă : *Mă plimb* **cu cine îmi place.**

l. Propoziția circumstanțială o p o z i ț i o n a l ă se realizează ca expresie a unui raport al cărui conținut îl constituie o p o z i ț i a : **În loc să muncească,** *se plimbă.*

m. Propoziția circumstanțială c u m u l a t i v ă exprimă un raport al cărui conținut îl constituie c u m u l u l : **După ce că nu ascultă,** *mai e și leneș.*

n. Propoziția circumstanțială de e x c e p ț i e exprimă un raport al cărui conținut îl constituie e x c e p ț i a : *Să nu faci altceva* **decît ce ți-am spus eu.**

Existența acestor subclase de propoziții circumstanțiale se bazează pe existența unor distincții de ordin semantic ; uneori același sens reunește în aceeași subclasă propoziții diferite ca expresie sau ca structură. Astfel, circumstanțialele opoziționale cuprind, în afara tipului caracteristic, realizat cu locuțiunea conjuncțională *în loc să,* o serie de subordonate denumite *false condiționale :* **Dacă el se grăbește,** *eu dimpotrivă mai aștept ; false temporale :* **În timp ce el se frămînta,** *ea în schimb rămînea nesimțitoare la toate ; false locale :* **Unde pînă mai ieri era de nerecunoscut,** *azi toată lumea îl știe ; false modale : Mai bine ai munci* **decît să te plimbi.**

Alteori, aceeași expresie sintactică pune în valoare sensuri diferite Astfel, în fraza **Cînd te scoli de dimineață,** *ai mai mult spor,* propoziția subordonată exprimă, pe de o parte o valoare temporală, iar, pe de altă parte, o valoare condițională, *cînd* fiind echivalent cu *dacă.* În asemenea cazuri, trebuie făcută distincția între funcția principală și funcția secundară sau, cum se mai spune, nuanța.

41. O r d i n e a propozițiilor în frază este, în general liberă, ea depinzînd de natura determinării sau de factori de natură afectivă, care pot să aducă în primul plan al frazei ceea ce îl interesează mai mult pe vorbitor. Există însă unele propoziții care au o poziție fixă în structura unei fraze ; relevantă este însă topica numai în cîteva cazuri.

a. Cînd raportul de subordonare se exprimă prin juxtapunere propoziția subordonată condițională apare în primul plan, iar regenta în planul al doilea : **Ai carte**, *ai parte*. **Bine faci**, *bine găsești*. Nu se poate spune *Ai parte*, **ai carte** sau *Bine găsești*, **bine faci**.

b. Prin locul pe care îl ocupă în frază se poate determina o predicativă față de o subiectivă, cu care se poate substitui : *Ceea ce mă mulțumește e* **că învață bine** ; prima subordonată este, prin poziție, subiectivă, iar cealaltă subordonată este predicativă. Cele două subordonate, odată cu schimbarea poziției, își schimbă și funcțiile : **Că învață bine** *e* **ceea ce mă mulțumește** ; prima este subiectivă iar cealaltă este predicativă.

42. I n t o n a ț i a și p a u z a însoțesc orice comunicare orală și ajută la exprimarea sau la nuanțarea raporturilor ce se stabilesc între propoziții. Datorită acestor două mijloace, se disting, într-o frază, propozițiile și construcțiile incidente sau intercalate precum și unele valori ale unor propoziții subordonate.

a. Prin intonație se identifică condiționalele juxtapuse de tipul **Ai carte**, *ai parte*. **Te cheamă**, *te duci*.

b. Un rol important îl are i n t o n a ț i a în cazul subordonatelor interogative directe, indirecte sau retorice ; în funcție de intonație și de pauză, în același timp, unele propoziții pot fi analizate diferit. Astfel, lanțul de propoziții **Dacă nu știi** *de ce nu pleci* oferă două posibilități de analiză :

Dacă nu știi, *de ce nu pleci ?*
Dacă nu știi **de ce nu pleci...**

În primul caz, *de ce nu pleci* este propoziție regentă, în timp ce în al doilea caz, este o subordonată completivă directă.

În comunicarea scrisă, intonația și pauza sînt marcate prin semnele de p u n c t u a ț i e ; virgula, semnul întrebării, două puncte, parantezele.

43. Analiza sintactică la nivelul frazei se încheie cu s c h e m a raporturilor care se stabilesc între propoziții. Schema poate fi *liniară sau parantetică*, cînd relațiile se înscriu prin simboluri dispuse în plan orizontal, delimitate fiind printr-un sistem de pa-

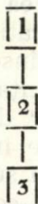
ranteze : [(I ← 2) (← 4 ← 3)]. Datorită însă numărului mare de paranteze, determinat dealtfel de numărul și de calitatea raporturilor, schema liniară sau parantetică a unei fraze este mai puțin practicabilă.

Mult mai avantajoasă se dovedește a fi schema s t r u c t u r a l ă, realizată prin înscrierea simbolurilor în plan vertical, așa cum se obișnuiește la orice analiză sintactică. Reprezentarea grafică a structurii unei fraze relevă următoarele caracteristici :

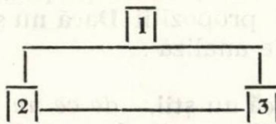
a. *Tipul structural al frazei* se determină în funcție de natura raporturilor pe baza cărora este constituită :

— frază formată prin c o o r d o n a r e (unitățile constitutive se dispun numai în plan orizontal) [1]—[2]—[3];

— frază formată prin s u b o r d o n a r e (unitățile constitutive se dispun numai în plan vertical) :

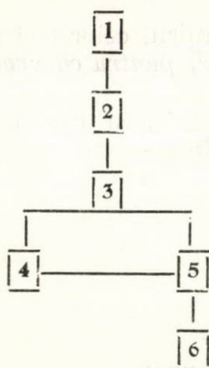


— frază m i x t ă, caracterizată prin prezența celor două feluri de raporturi — de coordonare și de subordonare :

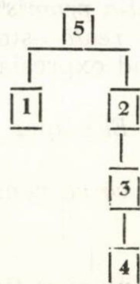


b. *Frecvența raporturilor* — de coordonare sau de subordonare — rezultă din tipul structural al frazei. Există fraze în care predomină coordonarea, după cum se întîlnesc fraze, acesta fiind tipul cel mai răspîndit, în care predomină subordonarea.

c. *Gradul de subordonare* se determină pe verticală în raport cu posibilitățile de determinare specifice unei limbi. Există o limită a gradului de subordonare condiționată de putința de înțelegere : cu cît o frază prezintă un grad mai mare de subordonare, cu atît ea este mai greu de înțeles. În mod obișnuit, subordonarea într-o frază poate merge pînă la gradul patru-cinci.



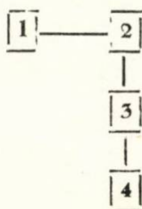
Frază mixtă cu subordonare de gradul 4



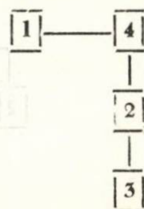
Frază subordonatoare de gradul 3

d. *Modul de organizare* a unităților constitutive ale unei fraze delimitează frazele arborescente de frazele nonarborescente, organizarea simetrică sau nesimetrică a unei fraze.

e. *Corespondența dintre ordinea liniară și ordinea structurală* a propozițiilor este relevată, pe de o parte, de numărul de ordine al fiecărei propoziții, stabilit în funcție de ordinea predicatului, iar, pe de altă parte, de locul pe care îl ocupă fiecare propoziție în dispozitivul structural al frazei. Se disting două situații : ordinea liniară coincide cu ordinea structurală sau ordinea liniară nu coincide cu ordinea structurală.



Coincidență



Noncoincidență

44. Schema prin care se poate reprezenta o frază poate fi reală, cînd relațiile sînt înfățișate în prezența propozițiilor propriu-zise ; funcțională, cînd relațiile sînt prezentate pe baza funcțiilor exprimate și virtuală, cînd întregul dispozitiv al unei fraze este înfățișat numai prin relații.

Aceeași frază poate fi reprezentată cu ajutorul celor trei scheme : *El a spus*[1] / *că*[3] / *dacă va avea timp,*[2] / *va veni*[3] / *pentru că vrea*[4] / *să-mi aducă*[5] / *ce mi-a promis*[6] /.

a. Schema *reală* este și o schemă semantică ; ea are caracter individual, fiind expresia sintactică numai a frazei date

1. *El a spus*

3. *că va veni*

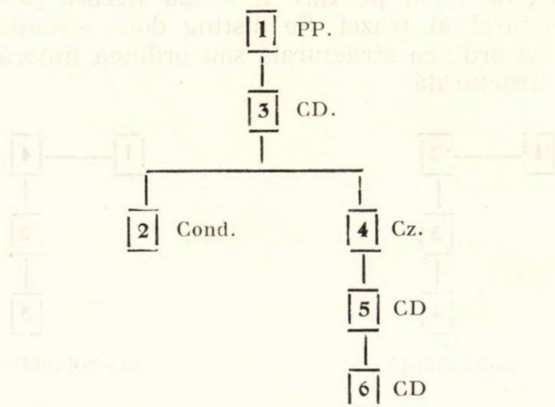
2. *dacă va avea timp*

4. *pentru că vrea*

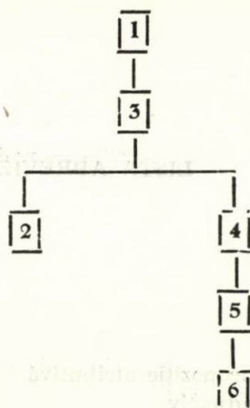
5. *să-mi aducă*

6. *ce mi-a promis.*

b. Schema *funcțională* este, prin excelență, sintactică și se caracterizează printr-un grad mai mare de generalitate, putînd fi expresia tuturor frazelor care pun în valoare aceleași funcții sintactice, indiferent de conținutul concret al fiecărei propoziții.



c. Schema *virtuală* este un model care, prin gradul cel mai mare de generalitate, se poate aplica unui număr nelimitat de fraze, făcîndu-se abstracție de funcție și de conținutul semantic al fiecărei propoziții.



Aceste modele de reprezentare a relațiilor sintactice la nivelul frazei pot servi ca punct de plecare, în operația inversă de reconstituire a întregului ; în acest exercițiu, se verifică cel mai bine capacitatea de creație.

LISTA ABREVIERILOR

A	= propoziție atributivă
Adj.	= adjectiv
Adv.	= adverb
C ag.	= propoziție completivă de agent
CD	= propoziție completivă directă
CDo	= propoziție completivă directă a obiectului
CDp	= propoziție completivă directă a persoanei
CL	= propoziție circumstanțială de loc
CM	= propoziție circumstanțială de mod
Cond.	= propoziție condițională
CS	= propoziție circumstanțială de scop
CT	= propoziție circumstanțială de timp
Cz	= propoziție circumstanțială de cauză
Int.	= interjecție
N	= numeral
P	= propoziție
PP	= propoziție principală
Pd.	= propoziție predicativă
Pr.	= pronume
S	= substantiv
Sb.	= propoziție subiectivă
V	= verb
Va.	= verb la diateza activă
Vc.	= verb copulativ
Vimp.	= verb impersonal
Vpers.	= verb personal
Vref.	= verb la diateza reflexivă
Vt.	= verb tranzitiv

FORME DE ÎNVĂȚARE LA LIMBA ROMÂNĂ

G. BELDESCU

FORME TRADIȚIONALE

1. Descrise în toate manualele de metodică, formele tradiționale de învățare nu au nevoie de o nouă prezentare în spațiul acestei lucrări. Amintim totuși cîteva dintre caracteristicile lor importante, care ar putea sublinia deosebirile dintre ele și formele «netradiționale». Nu discutăm propriu-zis sistemul lecțiilor de limbă maternă, nici nu-i opunem, în celelalte capitole, vreun altul — lucru care ar cere un studiu special. Ne restrîngem la două activități instructive fundamentale, «comunicarea» cunoștințelor despre sistemul și normele limbii literare actuale și «exersarea» lor (pentru problemele de evaluare și întărire, cf. *Ortografia în școală*, 1973, cap. V).

1.1. Modelul de transmitere a cunoștințelor la limba română este astăzi *inducția clasică*. Indiferent de natura lingvistică a conceptului (clasă lexico-gramaticală, categorie gramaticală, tip de relație etc.), definiția lui este ultimul act al comunicării. Procesul de cunoaștere este dirijat permanent de cuvîntul profesorului și parcurge o cale lungă și ascendentă, de la intuirea «exemplelor», la abstragerea treptată a notelor definitorii, a trăsăturilor semnificative etc., pînă la sinteza și generalizarea acestora în și prin definiție sau regulă. Pentru abstragerea notelor definitorii etc. este folosită analiza gramaticală, care funcționează prin restrîngerea progresivă a cîmpului de observație, de la «exemplu» ca unitate sintactică, pînă la faptul vizat și la comportamentul lui gramatical în situația dată. De pildă, presupunînd că se predă prepoziția : — Ce am scris pe tablă ? (...) Să analizăm propoziția. Ce fel de propoziție este după alcătuire ? (...) Care sînt părțile ei secundare ? (...) Pe cine determină atributul... ? (...) Ce parte de vorbire este el ? (...) Ce cuvînt leagă atributul... de substantivul pe care-l determină ? (...) Să-l subliniem. (...) Acum ce

am scris pe tablă? sau : Ce este al doilea exemplu? (...) Ce fel de propoziţie este aceasta? ş.a.m.d. Drumul evocat se reia pentru fiecare notă definitorie, trăsătură caracteristică etc. Odată încheiat, ansamblul operaţiilor de abstragere se repetă de cîte ori se consideră că este necesar pentru ca definiţia (eventual, regula) să rezulte mai clar, mai convingător.

Randamentul inducţiei astfel gîndite este modest, iar modelului ca atare i s-au criticat nu numai baza psihologică şi pedagogică, ci şi modul de a răspunde la nevoile sociale (J. Piaget 1972, 33 ; A. Tucicov Bogdan şi P. Stoleru Constantinescu, 1962, 6—7, 16—17 ; B. Zörgö, 1967, 117 ; E. Fischbein, 1969, 45 ; *Puncte de sprijin,* 1971, 5 urm. ; cf. *Ortografia în şcoală,* 1973, cap. IV B §§ 2.1. şi 2.2).

1.2. Natura, formele şi tehnicile **exersării** în lecţiile de limba română sînt mult mai variate în literatura metodică, chiar tradiţională, decît în practica didactică. Stereotipia curentă rezultă şi din tehnica dirijării continue a activităţii de exersare, dar mai ales din restrîngerea acesteia la analiza gramaticală (cf. *Despre cîteva limite ale analizei gramaticale şcolare,* 1973). De aceea, exerciţiul, ca modalitate de antrenament sistematic, rămîne astăzi fără randament semnificativ în apropierea treptată a limbii vorbite şi scrise a elevilor de rigorile limbii standard.

1.3. Sînt deci motive care justifică sau care impun chiar o revizuire a practicilor didactice obişnuite caracterizînd în ansamblu procesul de predare-învăţare la limba română. Sensul revizuirii se consideră, în general, a fi înfăptuirea unui învăţămînt activ, apt să răspundă nevoilor sociale şi trebuinţelor dezvoltării personale a elevilor. Dar, în privinţa modalităţii, părerile nu mai sînt asemănătoare. Există astăzi mai multe teorii ale învăţării, fiecare cu temeiuri psihologice şi cu validări experimentale riguroase şi, totuşi, cu alt răspuns la întrebarea care nu ne dă linişte : „Cum ar fi mai bine ?..." Pe unele, şcoala noastră le-a încercat sporadic şi izolat în ultimii zece ani. O oarecare literatură s-a publicat, cu deosebire în jurul instruirii programate. În ce ne priveşte, prin natura obligaţiilor profesionale şi cu solicitudinea unor colegi[1], am căutat să sondăm posibilităţile şi eficacitatea unora dintre ele. Din cauza caracterului restrîns al intervenţiilor în procesul de învă-

[1] De la Şcoala generală nr. 95 şi Şcoala generală nr. 122 din Bucureşti. Au fost încercate şi unele posibilităţi de activizare a modelului inductiv tradiţional *Ortografia în şcoală,* 1973, IV B § 2.2.1.).

țămînt, datele obținute nu ne îngăduie însă afirmații sigure. Sugestiile din continuare rămîn, de aceea, doar ipoteze de lucru.

Trebuie să amintim și convingerea, cu răspîndire foarte largă în alte părți, că integrarea «formelor» noi în tradiția școlii, fără punerea de acord a «conținutului» cu știința actuală, în domeniul dat, nu poate duce prea departe. Păstrînd teoria limbii adoptată de școală, am întredeschis totuși, în sugestiile de mai jos, cîteva ferestre către fructificarea în lecții a cuceririlor lingvisticii moderne.

FORMAREA ÎN ETAPE A ACȚIUNILOR MINTALE

2. Teoria formării în etape a acțiunilor mintale a fost elaborată de psihologi sovietici[1] (cf. P. I. Galperin, 1963 și 1969 ; A. N. Leontiev, 1963 ; M. Golu, 1961 ; A. Tucicov Bogdan și P. Stoleru Constantinescu, 1962 ; Al. Roșca, 1967/a, 118 ; E. Fischbein, 1969, 48—49 ; o prezentare cu avantajele și dezavantajele probabile și cu referiri la învățarea ortografiei, în *Ortografia în școală*, 1973, IV B, § 2.2.4.). A cunoaște un lucru, a stăpîni o idee ca fenomen psihologic — s-a spus — înseamnă a-ți însuși o operație mintală. Operațiile mintale sînt legate genetic de activitatea materială, exterioară, pe care o continuă interiorizînd-o ; prin urmare, operația mintală ca act intelectual se constituie prin interiorizarea unei acțiuni exterioare, materiale. Actul intelectual nu este însă o copie a acțiunii externe, ci rezultatul unui proces de transformare psihică, efectuîndu-se în mod gradat, în etape ascensive. Acțiunea exterioară se desfășoară pe fondul rezolvării unor probleme și e dirijată, orientată, reușita ei fiind condiționată tocmai de orientarea conduitei.

Din punct de vedere metodic, drumul care duce la constituirea unei cunoștințe de predat ca acțiune mintală trece prin mai multe etape. La început, elevii sînt puși să descopere pe o cale directă, foarte scurtă și ghidată strict, «obiectele» acțiunii pe care o vor efectua. La disciplina noastră, «obiectele» sînt notele definitorii ale unei noțiuni sau indicațiile de comportament ale unei reguli[2]. «Acțiunea exterioară, obiectuală» constă, în cazul nostru, în operații

---

[1] Apropiate, fără să fie identice, sînt tezele lui J. Piaget privitoare la epistemologia genetică (1972, 38—39 passim și 1973).

[2] S-a procedat, în cercetările de bază, prin distribuirea directă a notelor definitorii înscrise pe cartonașe. Încercările noastre ne-au dus la concluzia că randamentul învățării crește cînd notele definitorii sînt descoperite de elevi.

verbalizate cu notele definitorii sau cu indicațiile de comportament. Într-o primă fază, elevii identifică într-un material lingvistic dat fapte asemănătoare cu modelul din care au desprins notele definitorii etc., enunțînd în limbaj exterior, cu voce tare, existența la faptul din material a «însușirilor» modelului. Cînd această operație, repetîndu-se, începe să fie efectuată fluent și fără greșeli, se trece la acțiunea în gînd : elevii arată cu voce tare ce identifică, dar motivarea, operația cu notele definitorii etc. o fac în gînd. În partea finală, elevii descoperă doar faptele, operația cu notele definitorii etc. sărindu-se, ca implicată nemijlocit și scurtat în actul recunoașterii. La sfîrșitul lecției elevii mai au de învățat, firesc, un singur lucru : termenul lingvistic.

2.1. Propunem în continuare un exemplu de **transmitere-însușire** a cunoștințelor despre sistemul și normele limbii literare actuale după această formă de învățare : prepoziția, la clasa a V-a (alte exemple, privitoare la învățarea ortografiei, în *Ortografia în școală*, 1973, IV B, § 2.2.4.).

2.1.1. Varianta întîi este indicată pentru o clasă bună.

(a) Prima etapă.

Vi se dă propoziția : „Au adus repede scări de lemn". Trebuie să descoperiți cuvîntul care are următoarele însușiri : 1. nu se poate declina și nu se poate conjuga ; 2. leagă un atribut de substantivul determinat. (. . .) Deci cuvîntul *de* are aceste însușiri. Să le scriem :

de — | — nu se poate declina și nu se poate conjuga ;
| — leagă un atribut de substantivul determinat.

Vi se dă și propoziția următoare : „Le-au sprijinit de zid". În ea se repetă un cuvînt din prima propoziție, *de*. Trebuie să descoperiți dacă, în noua situație, el își păstrează însușirile pe care le știm. (. . .) Prin urmare, cuvîntul *de*, și în propoziția a doua, nu se poate declina și nu se poate conjuga, leagă și de data aceasta ceva, dar nu un atribut de substantivul lui, ci un complement de verbul determinat[1]. Să scriem însușirile complete ale cuvîntului *de* :

---

[1] Pentru propoziția a doua, sarcina ar putea fi și aceasta : „Trebuie să găsiți cuvîntul care nu se poate declina și nu se poate conjuga și care leagă un complement de verbul determinat". După identificare, se constată că e vorba, de fapt, de același cuvînt, care, în noua situație, își dezvăluie o însușire în plus față de cele descoperite din comportamentul lui în prima propoziție.

de —
- — nu se poate declina și nu se poate conjuga :
- — leagă —
  - — un atribut de substantivul determinat ;
  - — un complement de verbul determinat.

(*b*)Etapa a doua.

Vom citi un text (mai multe propoziții, fraze), în care vom încerca să descoperim cuvinte care seamănă cu *de*, care au aceleași însușiri ca *de*. (Materialul cuprinde prepoziții — la început numai simple — în situații clare, asemănătoare cu modelele din care s-au desprins notele definitorii :) „Andrei a plecat la gară. Ileana, sora lui, vine cu trenul de Iași. Ajuns în gară, Andrei se îndreaptă spre peron. Călătorii din tren coboară și se grăbesc către ieșire. Oamenii cu bagaje multe înaintează greu prin mulțime. Andrei așteaptă cu răbdare și o caută pe Ileana cu privirea. Deodată o vede între doi bătrîni. Sînt bunicii lor dinspre tată. Se ascunde după un stîlp și le iese înainte în ultimul moment. Toți se bucură. Ș.a.m.d." Prima propoziție : „Andrei a plecat la gară". Ați descoperit vreun cuvînt care să semene cu *de* ? (Elevul A : — cuvîntul *la*.) Bine, dar trebuie să adaugi de ce seamănă cu *de*. (Elevul A : — Cuvîntul *la* seamănă cu *de* pentru că nu se poate declina și nu se poate conjuga și leagă complementul *(la) gară* de verbul *a plecat)*. Bine. Propoziția a doua : „Ileana, sora lui, vine cu trenul de Iași". Ce aveți de spus ? (Elevul B : — Aici este chiar cuvîntul *de*). Așa e, dar seamănă cu *de* din exemplele noastre de la început ? (Elevul B : — Da, pentru că și acest *de* nu se poate declina și nu se poate conjuga și leagă atributul *(de) Iași* de substantivul *trenul*, pe care-l lămurește.) Bine. Putem trece la altă propoziție ? (Elevul C : — Nu, mai există un cuvînt care seamănă cu de : *cu*.) Trebuie să continui așa cum au făcut mai înainte colegii tăi. (Elevul C : — Cuvîntul *cu* seamănă cu *de* pentru că nu se poate declina și nu se poate conjuga și leagă complementul *(cu) trenul* de verbul *vine*.) Fără să vă mai spun eu, așa să procedați singuri în continuare. Propoziția următoare : „Ajuns în gară, Andrei se îndreaptă spre peron". (Elevul D : — *În* ; seamănă cu *de* pentru că nu se poate declina și nu se poate conjuga și leagă complementul *(în) gară* de verbul *ajuns*, pe care-l lămurește. (Elevul E : — *Spre* ; seamănă cu *de* pentru că nu se poate declina și nu se poate conjuga și leagă complementul *(spre) peron* de verbul

se îndreaptă, pe care-l lămurește). Fraza următoare : „Călătorii din tren coboară și se grăbesc către ieșire". (Elevul F : *Din ;* seamănă cu *de* pentru că nu se declină și nu se conjugă și leagă atributul *(din) tren* de substantivul *călătorii,* pe care-l lămurește. Elevul G : — *Către* ; seamănă cu *de* pentru că nu se declină și nu se conjugă și leagă complementul *(către) ieșire* de verbul *se grăbesc,* pe care-l lămurește.) Ș.a.m.d. (După epuizarea primului text, se propune altul, puțin mai greu ; în el trebuie să apară și prepoziții compuse „prin alăturare", precum și prepoziții însoțind pronume :) „Pionierii din clasa noastră au răsădit pomi în grădina școlii. Am fost lăudați pentru hărnicia noastră. Acum, cînd pleacă de la școală, fiecare trece pe lîngă pomul lui. Oamenii de pe stradă privesc cu plăcere la grădină. Ieri am adus-o cu mine pe sora mea și am plimbat-o printre pomii tineri, care îmboboceau. S-au apropiat de noi cîțiva pionieri din clasele mici. Ei semănaseră flori pe sub gardul dinspre stradă și le stropeau. Tulpinițe fragede ieșiseră de sub pămînt. Ș.a.m.d." (Cuvintele „care seamănă cu *de*" sînt scrise pe tablă unul sub celălalt, pe măsură ce sînt descoperite. După 25′—30′, cînd identificarea lor și operarea cu notele definitorii în limbaj exterior, cu voce tare, încep să se efectueze fluent și fără greșeli, se trece la etapa următoare.)

(c) Etapa a treia.

(Presupunem că s-a ajuns la :) Propoziția : „S-au apropiat de noi cîțiva elevi din clasele mici". (Elevul S : — *De* ; este chiar cuvîntul *de* din exemplele de la început, pentru că...) De aici încolo spuneți în gînd ce trebuie să adăugați cu voce tare. (După o scurtă pauză :) Trecem mai departe ? (Elevul T : — Nu, mai este un cuvînt : *din,* care seamănă...) Spune totul în gînd și, cu tine, să spună în continuare fiecare elev. (După pauză :) Fraza : „Ei semănaseră flori pe sub gardul dinspre stradă și le stropeau". (Elevul U : — *Pe sub,* împreună seamănă...) În gînd ! (După pauză, elevul V : — *Dinspre.* Pauză.) Propoziția : „Tulpinițe fragede ieșiseră de sub pămînt". (Elevul Z : — *De sub.* Pauză.) Ș.a.m.d.

(d) Etapa a patra.

(Cîteva minute) De aici înainte, spuneți numai ce cuvinte seamănă cu *de.* Propoziția : „Poporul nostru a luptat totdeauna pentru libertate și independență". (Elevul X : — *Pentru.)* Propoziția : „Trăim astăzi în bună înțelegere cu toate popoarele lumii". (Elevul Y : — *În, cu.)* Ș.a.m.d.

(e) Încheierea lecției.

(Tabla se înfățișează în acest moment astfel :

de —	— nu se poate declina și nu se poate conjuga ;		la cu în spre din către prin pe între dinspre etc.)
	— leagă —	— un atribut de substantivul determinat ;	
		— un complement de verbul determinat.	

Am scris în partea din dreapta a tablei mai multe cuvinte. De ce ? (Elevul A : — Toate seamănă cu *de*.) În ce fel seamănă toate cu *de* ? (Elevul B : — Au aceleași însușiri ca *de*.) Adică ? (Elevul C : — Nu se pot declina și nu se pot conjuga...) Acum sîntem în măsură să spunem acest lucru mai scurt : nu se pot declina și nu se pot conjuga, adică sînt ? (Elevul C : — Sînt neflexibile și leagă un atribut de substantivul determinat sau un complement de verbul determinat.) Aceste cuvinte se numesc *prepoziții*. (Se scrie termenul deasupra.)

Eventual, prepozițiile scrise pe tablă se regrupează după felul cum sînt alcătuite, dintr-un singur cuvînt — simple, și din două cuvinte — compuse.

2.1.2. În altă variantă, pentru o clasă mai grea, deosebit e numai începutul etapei a doua. În primele operări cu notele definitorii (să spunem, aproximativ zece minute), se folosește un material lingvistic simplificat : sintagme alcătuite numai din substantiv în nominativ + prepoziție + atribut substantival și propoziții cu structura : predicat verbal + prepoziție + complement exprimat prin substantiv. Este bine ca, în cîteva exemple, aceeași prepoziție să apară succesiv la atribut și la complement ; de exemplu : „coș cu mere" ; „scrie cu tocul" ; „pomul din grădină" ; „vine din oraș" ; „cărți pentru copii" ; „învață pentru viață" ; „om fără prieteni" ; „mănîncă fără plăcere" ; „vînt dinspre nord" ; „coboară dinspre munți" ; „povești despre animale" ; „vorbește despre colegi" ș.a.m.d. În felul acesta, identificarea „cuvintelor care seamănă cu *de*" și motivarea ei nu mai sînt tulburate de structuri poate prea complicate în raport cu posibilitățile unor elevi ; probabilitatea de eroare, de evitat totdeauna, este aproape complet eliminată.

2.2. Deoarece tehnica operării propriu-zise cu notele definitorii nu ridică probleme practice, noţiunile posibil de conceptualizat pe această cale înscriindu-se, cu variaţii nesemnificative, în exemplele de ghidaj de mai sus, găsim util să ne mai oprim puţin asupra **primei etape,** desprinderea notelor definitorii, într-adevăr mai diversă, după natura faptelor şi fenomenelor de limbă. Propunem deci alte cîteva modalităţi de a ajunge, pe un drum cît mai scurt şi, eventual, ca rezultat al rezolvării unui gen de problemă, la obiectele acţiunii exterioare ulterioare. În principiu, situaţiile cele mai simple, avantajate de modalitatea aceasta de conceptualizare, sînt cele care nu implică investigarea mai întinsă a materialului lingvistic : definiţiile claselor gramaticale de vocabular, ale părţilor de propoziţie şi ale propoziţiilor (independente sau în frază). Alegem cîteva exemple, de dificultate variată.

2.2.1. Primul exemplu priveşte pronumele reflexiv. Se scrie pe tablă următorul tabel de substituţie (cf. *Exerciţiile structurale la limba română*, 1972, 494—496).

Tu	mă	priveşti.
	te	
	îl	
	ne	
	îi	

Sarcinile : (a) Puteţi alcătui cinci propoziţii, fiecare cu cîte un complement direct exprimat prin pronume în acuzativ. Într-o singură propoziţie complementul direct este una şi aceeaşi persoană cu subiectul, adică arată că cel ce suferă acţiunea este chiar cel care o face. Descoperiţi-l ! (...) (b) Pronumele *te* are o însuşire asemănătoare cu toate celelalte. Numiţi-o ! (...) (c) Pronumele *te* are însă şi o însuşire diferită de a tuturor celorlalte pronume în acuzativ. Numiţi-o ! (...) Să scriem cele două însuşiri :

te — pronume în acuzativ, complement direct ;
te — arată că cel ce suferă acţiunea este chiar cel ce o face, subiectul

(d) În propoziția „Eu te privesc“, pronumele *te* are numai una dintre însușirile lui *te* de pe tablă. Care este această însușire și de ce, aici, *te* nu are și cealaltă însușire ? (..)

Se scrie apoi pe tablă alt tabel de substituție :

Eu	îmi	amintesc.
	îți	
	îi	
	vă	
	le	

Sarcinile : (a) Puteți alcătui și de data aceasta cinci propoziții, fiecare însă cu cîte un complement indirect exprimat prin pronume în dativ. Într-o singură propoziție complementul indirect este una și aceeași persoană cu subiectul, adică arată că cel la care se referă acțiunea este chiar cel ce o face, subiectul. Descoperiți-l ! (...) (b) Pronumele *îmi* are o însușire asemănătoare cu toate celelalte pronume în dativ. Numiți-o ! (...) (c) Pronumele *îmi* se deosebește însă de celelalte printr-o anumită însușire. Indicați-o ! (...) Să scriem aceste două însușiri :

îmi — pronume în dativ, complement indirect ;
— arată că cel la care se referă acțiunea este chiar cel ce o face, subiectul.

(d) În propoziția „El îmi amintește“, pronumele *îmi* are numai una dintre însușirile lui *îmi* de pe tablă. Care este această însușire și de ce, aici, *îmi* nu are și cealaltă însușire ? (...).

În etapa a doua se precizează pe de o parte înrudirea formelor de pers. I și a II-a cu pronumele personal, dar și deosebirile dintre ele, pe de altă parte existența formelor proprii de pers. a III-a. Etapele următoare, scurte, se desfășoară obișnuit. În final se regrupează formele scrise pe tablă după caz (acuzativ, dativ) și, în cadrul fiecărui caz, după număr și persoană (ceea ce înseamnă că materialul de operare trebuie să le cuprindă pe toate) și se comunică termenul gramatical, care este explicat, semantizat.

Întreaga desfășurare a acestui proces de conceptualizare nu trebuie să depășească 25 de minute.

2.2.2. Pentru al doilea exemplu ne oprim la pronumele interogativ și relativ. Se scriu pe tablă, sub formă de fracție, următoarele perechi de propoziții interogative și enunțiative :

Cine a venit ?	A cui carte s-a pierdut ?
Copilul a venit.	Cartea *copilului* s-a pierdut.
Cui îi place povestea ?	Pe cine chemi ?
Copilului îi place povestea.	Chem *pe copilul* din dreapta.

Sarcini : (a) Cînd punem o întrebare, așteptăm un răspuns. Subliniați cuvîntul care înlocuiește în fiecare întrebare cuvîntul subliniat din răspunsul corespunzător. (...) (b) Deci cuvintele *cine? a cui? cui?* și *pe cine?* înlocuiesc în întrebare cuvintele așteptate în răspuns. Cum se numesc cuvintele care înlocuiesc alte cuvinte ? (...) (c) Aceste pronume au o însușire care le deosebește de celelalte. Unde apar totdeauna ? (...) (d) Ce înlocuiesc totdeauna în întrebări ? (...) Să scriem această însușire pentru *cine?*

cine?... — pronume care înlocuiește în întrebare cuvîntul așteptat în răspuns.

(e) Voi cunoașteți mai de mult aceste cuvinte. Ce știți despre ele ? (...) (f) Acum descoperiți ce sînt cu adevărat așa-zisele întrebări ale cazurilor. Dacă *cine?* așteaptă în răspuns un cuvînt în nominativ, în ce caz trebuie să fie și el ? (...) Atunci, ați putea declina pronumele *cine?* (...)

Etapele următoare, care se desfășoară obișnuit, ocupă cel mult 15 minute. Toate pronumele întîlnite se scriu pe tablă în ordinea identificării lor (de exemplu : *cine? care? a cărui? cît? ale căror? cîte?* și *cărei?* etc.).

În partea a doua a lecției se procedează oarecum asemănător pentru pronumele relativ. Se dictează fraza : „Am trecut rîul care desparte cele două sate". Sarcini : (a) Descoperiți cuvîntul care are exact forma unui pronume interogativ, fără să aibă și însușirea acestuia. (...) (b) Pronumele este *care*. De ce aici nu mai este pronume interogativ ? (...) (c) Ați scris o frază formată din două propoziții. Ultima lămurește un anumit cuvînt din prima. Care este acest cuvînt ? (...) (d) Acum găsiți pronumele care face legătura dintre propoziția a doua și substantivul lămurit de ea. (...) Deci tot *care*. Am descoperit că acest pronume are două însușiri ; să le scriem :

care — ┬— are aceeași formă ca pronumele interogativ ;
│ ...
└— face legătura între o propoziție și cuvîntul lămurit de ea.

La sfîrșitul operării, după comunicarea termenului de *pronume relativ*, se poate eventual spune că, date fiind formele lor identice, putem vorbi de un pronume *interogativ-relativ*. Pe tablă trebuie să se afle scrise toate formele pronumelor interogativ-relative. În final, ele sînt regrupate în paradigme, simplu :

cine	care	cît, cîtă, cîți, cîte	ce
(al) cui	(al) căruia, căreia, cărora	(al) cîtor	—

În ultimele minute se oferă și cîteva propoziții cu *care, ce* și *cît* adjective și se definește întrebuințarea lor în raport cu ce știu elevii despre alte adjective pronominale.

2.2.3. Ultimul exemplu e de sintaxă : subordonata predicativă. Se pleacă de la un tabel de substituție :

Drumul e	frumos. cum îmi place mie.
Andrei este	inginer. ce e și tatăl meu.
Părerea mea este	aceasta. să continuăm lucrul.

Sarcini : (a) Puteți alcătui șase comunicări. În două, cuvintele din dreapta liniei arată *ce este* subiectul (îl califică) ; în alte două, *cum este* subiectul (îl califică) ; în alte două, *care este* subiectul (îl identifică). Indicați-le ordonat. (...) (b) Cum vă explicați faptul că același lucru poate fi spus cînd printr-un singur cuvînt, cînd printr-o propoziție întreagă ? (...) (c) Prin urmare, fiecare propoziție din dreapta liniei îndeplinește funcția pe care o are cuvîntul de deasupra ei în propoziția din stînga liniei. Numiți această funcție (...) (d) Să precizăm însușirile acestui fel de propoziție :

┌— subordonată cu rol de nume predicativ ;
│
└— deci califică sau identifică subiectul regentei.

În etapa a doua, în timpul operării, se analizează implicaţiile semantice ale altor verbe copulative, pe acelaşi fond de calificare sau de identificare, prin opoziţie cu *a fi* („Drumul *se face* cum îmi place mie", „Drumul *pare* cum îmi place mie", faţă de exemplul iniţial). Pe tablă nu se scriu toate frazele analizate, ci numai acelea care pot duce, în final, la precizarea şi gruparea cuvintelor de relaţie — conjuncţii, pronume interogativ-relative şi adverbe interogativ-relative, eventual şi pronume nehotărîte.

2.3. Forma de învăţare prezentată mai sus îşi poate găsi întrebuinţare nu numai în procesul de dobîndire a cunoştinţelor teoretice de limbă, ci şi în cel de **exersare,** indiferent pe ce cale s-a realizat «comunicarea». În situaţii grele, cînd o cunoştinţă predată — o regulă mai ales — nu s-a asimilat ca operaţie mintală prin metodele obişnuite, forma aceasta de învăţare, adaptată la noua împrejurare didactică, poate fi salvatoare. În afara dictărilor însoţite de comentarii, care implică operarea verbalizată cu definiţii şi cu reguli (cf. *Ortografia în şcoală,* 1973, III C, § 3.3.), multe alte forme de exersare pot include, ca activitate componentă, tehnica de care ne ocupăm.

2.3.1. Presupunem că explicaţia, pe o cale oarecare, a scrierii cu unu, doi şi trei *i* în terminaţia substantivelor masculine s-a încheiat cu o schemă ca aceasta[1] :

-i	(nişte) ci-reşi (nişte) ti-gri	→ Nearticulate hotărît
-ii	(toţi) ci-re-şii (toţi) ti-grii	→ Articulate hotărît
	(nişte) fii	→ Nearticulat hotărît
-iii	(toţi) fi-ii	→ Articulat hotărît

În partea ultimă a lecţiei (sau într-o lecţie de fixare, înainte de exersarea pe alte căi), se şterg din schemă concretizările şi se procedează la înlocuirea cuvintelor iniţiale, la completarea spaţiilor albe cu substantive de acelaşi tip. Iată schema în alb :

[1] Dezvoltăm o idee cuprinsă sumar în *Ortografia în şcoală,* 1973, p. 58 şi 63.

-i	(nişte) . . . . (nişte)	Nearticulate hotărît
-ii	(toţi) . . . . (toţi)	Articulate hotărît
	(nişte)	Nearticulat hotărît
-iii	(toţi)	Articulat hotărît

Copiii completează pe rînd perechile unite de săgeţi, spunînd cu voce tare ce fac. Elevul A : — Nişte *pomi*=nearticulat hotărît, pentru că poate fi spus împreună cu *nişte* ; o silabă, un *i*, care e rostit scurt, nesilabic ; toţi *po-mii*=articulat hotărît, pentru că poate fi spus împreună cu *toţi* ; două silabe, adică o silabă în plus şi doi *i*, adică un *i* mai mult, deşi se pronunţă un singur *i* silabic ; silaba în plus vine din transformarea lui *i* scurt, nesilabic, în *i* silabic, vocală. Elevul B : — Nişte *maiş-tri*=nearticulat hotărît, pentru că este însoţit de *nişte* ; două silabe, un *i*, care se pronunţă silabic ; toţi *maiş-trii*=articulat hotărît, pentru că este însoţit de *toţi* ; tot două silabe, deoarece are rădăcina terminată în *r* precedat de consoană, doi *i*, deşi se pronunţă tot unul singur, ca la forma nearticulată. Elevul C : Nişte *vi-zi-tii*=nearticulat hotărît, pentru că poate fi spus împreună cu *nişte*, trei silabe, doi *i* — ultimul, semivocală, iar primul, al rădăcinii ; toţi *vi-zi-ti-ii*=articulat hotărît, pentru că poate fi spus împreună cu *toţi* ; patru silabe, deci o silabă mai mult, trei *i*, deci un *i* în plus, dar se rostesc la sfîrşit numai doi *i* vocale, silabice ; silaba în plus vine din transformarea lui *i* semivocalic în *i* vocalic, silabic. Elevul D : (reluînd ciclul) — Nişte *sol-daţi*=nearticulat hotărît ş.a.m.d.

Aşa s-ar proceda, eventual, cu primele patru acoperiri ale schemei. Următoarele două ar comprima operaţiile relatate cu voce tare ; de exemplu : elevul M : — Nişte *o-che-lari*=trei silabe, un *i*, pronunţat scurt, nesilabic ; toţi *o-che-la-rii*=o silabă mai mult, doi *i* ; în pronunţare — unul singur, silabic ş.a.m.d. Ultima acoperire ar preciza numai ce se întîmplă la finala cuvîntului, în realizarea grafică şi în cea orală ; de exemplu : elevul P : — Nişte *caişi*=un *i*, rostit scurt, nesilabic ; toţi *caişii*=doi *i* ; se rosteşte un singur *i*, vocalic, silabic ş.a.m.d.

2.3.2. Sînt necesare, după cum se știe, exerciții pentru învățarea acordului articolului genitival, mai ales în zonele în care el e folosit invariabil. Iată cîteva.

Primul are punctul de pornire într-un tabel de substituție :

(Al)	cui	este	băiatul ?
			fata ?
		sînt	caisele ?
			strugurii ?

Tabelul cere alcătuirea a patru propoziții interogative. Singurul cuvînt dat la forma de bază, trebuind deci să fie adaptat la context, este articolul genitival. După instructaj, se trece la rezolvarea exercițiului. Elevul A : — Prima propoziție : „*Al* cui este băiatul ?" Articolul este *al,* forma de masculin singular, acordat cu substantivul *băiatul,* obiectul posedat : cineva are un băiat. Elevul B : — A doua propoziție : „*A* cui este fata ?" Articolul este *a,* forma de feminin singular, acordat cu substantivul *fată,* obiectul posedat : cineva are o fată. Ș.a.m.d.

Genul de operare arătat se extinde la alt material. De pildă, se poate cere formularea răspunsurilor la întrebări. Elevul E : Propoziția enunțiativă, în răspuns : „Băiatul este al lui". Articolul este *al,* forma de masculin singular, acordat cu substantivul *băiatul,* obiectul posedat : el are un băiat. Ș.a.m.d.

Situațiile se complică odată cu schimbarea exercițiului. Se cere completarea spațiilor libere dintre cuvinte, marcate prin puncte de suspensie, cu cuvintele cerute de înțeles (de context). De exemplu : „Revista cercului literar ... școlii". Elevul M : — Se completează astfel : „Revista cercului literar *al* școlii". Articolul genitival este *al,* forma de masculin singular, acordat cu substantivul *cercul,* obiectul posedat ; cercul literar este al școlii și revista — a cercului literar. Alt exemplu : „Locul de adunare... clasei noastre". Elevul N : — Completez astfel : „Locul de adunare *a* clasei noastre". Articolul este *a,* forma de feminin singular, acordat cu substantivul *adunare.* Am înțeles că adunarea este a clasei. Elevul O : — Se poate și așa : „Locul de adunare al clasei noastre". Articolul genitival este *al,* forma de masculin singular, acordat cu substantivul *locul,* obiectul posedat. Am înțeles că există un loc unde clasa noastră se adună. Ș.a.m.d.

Pe materiale asemănătoare se operează apoi în gînd, iar la sfîrșit se indică numai forma corectă.

2.3.3. Sugerăm și o situație de acțiune cu reguli de scriere a flectivelor unor verbe de conjugarea I cu radicalul terminat în vocală.

Primul exercițiu are ca sarcină înlocuirea punctului cu ce lipsește, într-un lanț de forme verbale date ; să presupunem : cre . ză ; situ . ză ; apreci . ză ; înteme . ză ; agre . ză ; efectu . z ; înapo . z ; lini . z ; cre . m (prez.), accentu . m (prez.) ; îngreu . m (prez.) ; lini . m (prez.) ; el copi . (perf. s.) ; el cre . (perf. s.) ; el împă . (perf. s.) ; agre . t ; cre . t ; infi . t ; încle . t ; invidi . nd ; cre . nd ; agre . nd ; dera . nd. După instructaj, se completează pe rînd fiecare formă, relatîndu-se prin regulă motivele soluției. Elevul A : — Scriu *creează ;* am completat cu două litere, *ea,* deoarece verbul este un cuvînt nou care primește terminațiile tipului de conjugare *a lucra.* Deci : *cre-ează,* ca și *lucr-ează.* Elevul N : — Scriu *situează* etc. (aceeași motivare). Elevul C : scriu *apreciază* ; am completat cu litera *a,* deci scriu *ază* în terminație, deși se pronunță *iază,* deoarece după *i* vocală se scrie *a* la început de silabă, ca și în : *hîrtia, scria, știa.* Elevul D : — Scriu *întemeiază* ; am completat cu două litere, *ia,* deci am scris *iază* în terminație, pentru că acest verb, deși se rostește ca *apreciază,* avînd rădăcina terminată în altă vocală decît *i* se scrie așa cum se rostește. Elevul E : — Scriu *agreez* ; am completat cu o literă, *e,* deoarece verbul este un cuvînt nou care primește terminațiile verbului *a lucra* : (eu) *agre-ez* ca și (eu) *lucr-ez.* Așa trebuie și pronunțat cuvîntul. Elevul F : — Scriu *efectuez* etc. (același raționament). Elevul G : — Scriu *înapoiez ;* am completat cu două litere, *ie,* deci terminația este *iez,* nu *ez,* ca la cuvîntul dinainte, pentru că așa se rostește și pentru că după alte vocale în afară de *i,* la început de silabă se scrie așa cum se pronunță. Elevul H : — Scriu *liniez* ; am completat cu o singură literă, *e,* deși se pronunță *ie,* pentru că la început de silabă după *i* se scrie *e.* Ș.a.m.d.

În etapa următoare se poate propune un exercițiu de substituție. Elevul indicat spune forma, iar operarea cu regula se face în gînd. De exemplu : punctul de plecare — „Eu creez". Stimulii : Tu ? (Elevul L : Rostesc și scriu *creezi.* După pauză :) El ? (Elevul M : — Scriu *creează.* După pauză :) Noi ? (Elevul N : — Rostesc și scriu *creăm.* După pauză :) Voi ? (Elevul O : — Rostesc și scriu *creați.* După pauză :) A înapoia ? (Elevul P : — Scriu și rostesc *înapoiați.* După pauză :) Noi ? (Elevul R : Scriu și rostesc *înapoiem.* După pauză :) Ei ? ș.a.m.d. De la un moment dat, se indică numai forma cerută de stimul (2′—3′).

2.3.4. Ultimul exemplu este de sintaxă a frazei. Se scriu două propoziții izolate, între care însă există clar un raport de la cauză la efect. De exemplu : „Ai învățat foarte conștiincios. Ai trecut

examenele cu succes". Exercițiul se poate desfășura în mai multe variante, după nivelul clasei. În cea mai simplă, se spune că din cele două propoziții se pot alcătui mai multe feluri de fraze, după cuvintele de legătură pe care le introducem între ele. Ca atare, se propun elevilor, sub forma unor tabele de substituție, posibilitățile de transformare :

	I	
1	deci de aceea așadar prin urmare în concluzie	2

	II/a	
2	pentru că deoarece fiindcă din cauză că	1

II/b		
Pentru că Deoarece Fiindcă Din cauză că	1	2

	III	
1	așa încît așa că	2

Fiecare tabel oferă deci un tip de structură. Profesorul înfăptuiește prima transformare : — „Ai învățat foarte conștiincios (1), *deci* ai trecut examenele cu succes (2)". Cele două propoziții au devenit coordonate ; a doua este coordonata conclusivă a primei, exprimă urmarea, concluzia acțiunii enunțate în prima propoziție. Cuvîntul de legătură este conjuncția coordonatoare conclusivă *deci*. Elevul A : — „Ai învățat foarte conștiincios (1), *de aceea* ai trecut examenele cu succes (2)". Cele două propoziții au devenit coordonate ; a doua este coordonata conclusivă a primei, exprimă urmarea, concluzia acțiunii despre care e vorba în prima propoziție. Cuvîntul de legătură este locuțiunea conjuncțională coordonatoare conclusivă *de aceea*. Ș.a.m.d. În cadrul ultimului exemplu din grupa I, a II-a/*a* și a II-a/*b* se operează în gînd.

În a doua variantă, tabelele de substituție sînt prezentate cu cîte un singur mijloc joncțional. Exercițiul de transformare verbalizat continuă cu toate celelalte cuvinte de legătură analoage pe care le cunosc elevii pentru fiecare tip de structură.

În a treia variantă, cea mai grea, se comunică numai posibilitatea de a transforma cele două propoziții în mai multe tipuri de fraze, lăsînd pe seama elevilor descoperirea fiecărui tip posibil, cu mijloacele joncționale corespunzătoare.

În final, în cazul tuturor variantelor, se explică de ce aceeași idee, legătura de la cauză la efect, poate căpăta în limbă expresii gramaticale diferite și ce nuanță a acestui raport logic este caracteristică fiecăreia dintre expresiile gramaticale descoperite.

2.4. Cu toate avantajele ei, forma de învățare descrisă nu poate acoperi în întregime nevoile procesului de predare-învățare la limba română. E aproape imposibil s-o folosim în descrierea unor paradigme, a raporturilor sintactice cu mijloacele lor de realizare materială, în clasificarea unor fapte mai complicate, ca mijloacele de derivare sau ca formele de compunere etc. Ghidajul strîns al operării în etape cu note definitorii, cu trăsături semnificative, cu reguli nu lasă loc interpretării mai elastice și mai extinse a faptelor și fenomenelor de limbă, tolerează greu comparațiile mai largi sau devine inoperant în acțiunile de îmbogățire a vocabularului elevilor cu cuvinte și cu sensuri noi. Ceea ce știm însă despre această formă de învățare este, repetăm, prea puțin spre a emite afirmații mai sigure cu privire la randamentul ei și la împrejurările în care este și eficace și economică. Asupra acestor lucruri va hotărî confruntarea largă cu practica.

ÎNVĂȚAREA PRIN DESCOPERIRE, PROBLEMATIZARE ȘI LUCRU ÎN GRUP

3. Se consideră, în general[1], că învățarea prin **d e s c o p e r i r e** este o formă de activizare a elevilor pentru cercetarea adevărurilor prin investigație personală, independentă (M. Giurgea, 1970, 196). Ideea ca atare a fost promovată de «școala activă» (I. C. Petrescu, 1973, passim ; cf. și M. Giurgea, *loc. cit.*). Spontaneității aproape totale și centrării activității pe interesele elevilor — caracteristice pentru concepția «școlii active», li se opune astăzi o anumită dirijare a investigării, cerută de nevoia de a integra adevărurile «descoperite» în sistemul de cunoștințe preconizat de programa școlară, precum și de obligația de a orienta procesul de învățare după metodologia cercetării științifice în domeniul dat (J. S. Bruner, 1970/b,

[1] Spunem „în general", deoarece în definirea formelor de învățare pe care le prezentăm în acest capitol nu există consens. În lucrarea de față doar precizăm și dezvoltăm tezele cuprinse în *Ortografia în școală*, 1973, IV B, § 2.2. unde se găsesc și ilustrări privitoare la învățarea, pe aceste căi, a ortografiei. Este necesar să se compare funcția pe care o au descoperirea și problematizarea în prima etapă a formării acțiunilor mintale, cu funcția pe care ele o îndeplinesc în procesul de cunoaștere pe cale de investigație personală.

79). Afirmaţia din urmă trebuie înţeleasă din unghiul posibilităţilor şcolare : este vorba, de obicei, de a reproduce direcţiile mari ale tehnicii de cercetare, de a crea un mediu propice reflectării şi muncii efective (L. Klingberg, 1971, 79) şi, mai ales, de a învăţa pe elevi o versiune elementară a atitudinilor şi procedeelor euristice (J. S. Bruner, 1970/a, 54). Argumentul pentru o astfel de abordare a învăţării se bazează pe admiterea existenţei unei înrudiri între activitatea omului de ştiinţă situat în avangarda domeniului său de lucru şi cea a elevului aflat la primele contacte cu ştiinţa (J. S. Bruner, 1970/a, 54), deosebirea dintre o activitate şi alta considerîndu-se a fi de grad, nu de natură (J. S. Bruner, 1970/a, 42). Procedeele euristice, caracteristice învăţării prin descoperire, se definesc în opoziţie cu cele algoritmice, implicînd adică folosirea analogiei, exploatarea unor situaţii conjecturale etc. (J. S. Bruner, 1970/a, 76, 82, 84—85 ; 1970/b, 111, 113 ; cf. şi Al. Roşca, 1971). Pe calea aceasta, elevul generează singur anumite informaţii, ipotetice, pe care le poate apoi controla sau evalua recurgînd la o sursă şi obţinînd, ca urmare, informaţii certe, noi (J. S. Bruner, 1970/a, 73 ; se mai pot consulta : J. Boleratz, 1968 ; Gr. Morine, 1971 ; *Puncte de sprijin,* 1971, 21 urm. ; V. Bunescu, 1972).

Procedeele euristice corelează astfel învăţarea prin descoperire cu aşa-numita **problematizare** — de fapt, un principiu subordonat, constînd în necesitatea de a crea un fond conflictual investigaţiei personale a elevilor. «Problemele» introduse în sarcinile de cercetare sînt situaţii conflictuale variate (cf. T. V. Kudreavţev, 1967 ; *Situaţii-problemă în lecţiile de limbă română,* 1972), care impun operaţii de emitere şi verificare de ipoteze, de substituire a unor ipoteze cu altele etc. (J. S. Bruner, 1970/b, 73). În acest sens, analiza gramaticală nu rezolvă «probleme», ea constituind un caz particular de prescripţie operaţională, în care strategia gîndirii este determinată deductiv de sistemul de descriere şi de analiză adoptate în şcoală. În analiza unor cazuri ca : „Ei sînt bolnavi" şi „Ei sînt bolnav*ii*", elevii reacţionează la stimulii materialului lingvistic, în care identifică şi caracterizează fapte gramaticale, eventual le şi diferenţiază prin opunere, conform cu o prescripţie dată. Pe baza aceleiaşi opoziţii se poate crea o situaţie-problemă propriu-zisă ; de exemplu : „Ei sînt *bolnav-*. Să presupunem că dintr-o cauză oarecare n-aţi putut auzi clar terminaţia cuvîntului subliniat. Aţi putea reconstitui comunicarea ?" Acum, elevii trebuie să descopere ei alternativa, variantele de mesaj posibile. Pentru aceasta, trebuie să analizeze situaţia şi sarcina, să exploreze problema, să imagineze procedee care duc la răspuns, să emită ipoteze, să le verifice, să le înlocuiască cu altele etc.

Lucrul în grup satisface în mai mare măsură decît dirijarea frontală cerințele învățării prin investigație personală (C. Narly, 1943 ; K. M. Evans, 1967 ; Al. Roșca, 1967/b ; P. E. Torrance, 1968 ; V. Iliescu, 1969 ; I. Orghidan, 1971 ; L. Țopa, 1971 ; *Învățarea prin lucru în grup la limba română*, 1973) ; înțelegem grupul — așa cum am mai spus-o în alte împrejurări — cu una din următoarele trei funcții : (a) cu funcția de cooperare interindividuală, constînd în îmbinarea operațiilor fiecărui elev ; în acest caz, toate acțiunile sînt socializate, clasa se constituie ca grup de grupuri, sarcinile de lucru (investigarea materialului pînă la soluție) se rezolvă prin cooperare interindividuală în cadrul unor grupuri mici, omogene sau eterogene, iar rezultatele se confruntă la nivelul clasei-grup ; (b) cu funcția de întărire a activității independente personale, care este deci confruntată numai la nivelul clasei-grup ; (c) cu funcție în același timp de întărire a activității personale și de cooperare interindividuală ; în acest caz, sarcinile se rezolvă la început individual, rezultatele se confruntă la nivelul grupului mic, cînd se elaborează, prin cooperare, soluția definitivă ca expresie a punctului de vedere al grupului mic, iar soluțiile astfel obținute se confruntă la nivelul clasei-grup. Prin urmare, chiar atunci cînd elevii rezolvă în întregime sarcinile independent individual, lucrul în grup se realizează totuși prin confruntarea soluțiilor la nivelul clasei, cînd cooperarea interindividuală poate fi intensă. Întărirea propriu-zisă aparține profesorului, care, evident, are ultimul cuvînt.

Învățarea prin descoperire și problematizare, angajînd și lucrul în grup, are temeiuri psihologice și sociale importante. Deplasînd accentul de pe produsul învățării pe procesul ei, instruirea ajunge să-l facă pe elev să desfășoare o activitate cognitivă autonomă efectivă, să participe la crearea propriilor cunoștințe. În felul acesta, se realizează un transfer general masiv al exercițiului : întrucît învață cum trebuie, în condiții optime, elevul învață pînă la urmă cum să învețe. Operînd simultan cu mai multe ipoteze, alternative etc., în rezolvarea de probleme și în efortul general de investigare, el își dezvoltă capacitățile intelectuale, mai ales creativitatea gîndirii (J. S. Bruner, 1970/a, 47—48 și 1970/b, 16, 35, 71, 89). Motivația învățării crește și se schimbă calitativ odată cu mutarea interesului pe activitatea însăși de cunoaștere. Creativitatea gîndirii, deprinderile de investigare, spiritul și tehnica de cercetare, dobîndite din anii de școală, condiționează posibilitatea de rezolvare a unor sarcini pe care dezvoltarea socială, dezvoltarea științei și a tehnicii le vor ridica sigur omului de mîine (V. Bunescu, 1972, 19—20 ; E. Fischbein, 1969, 47). Învățămîntul euristic, într-o formă

oarecare de lucru în grup, creează un climat microsociologic, relaţii interpersonale favorabile nu numai asimilării cunoştinţelor şi dezvoltării unor capacităţi intelectuale, ci şi construcţiei social-morale a cetăţeanului de care avem nevoie.

3.1. Propunem cîteva exemple de **transmitere-însuşire** a cunoştinţelor pe căile prezentate.

3.1.1. Primul exemplu se referă la predarea subordonatei atributive. Învăţarea acesteia e organizată în zece etape de lucru în grupuri mici, omogene, cu zece confruntări la nivelul clasei. În fiecare grup mic activitatea se poate desfăşura direct prin cooperare sau poate începe prin lucru independent individual.

(1) Vi se dă un proverb în două variante :

Omul blînd e ca apa lină.

Omul care-i blînd e ca apa lină.

E acelaşi proverb. Amîndouă variantele comunică aceeaşi idee. Expresia lor gramaticală e însă diferită. Explicaţi în ce constă diferenţa şi de ce aceasta nu duce la deosebiri de înţeles.

(2) Aţi descoperit că o parte de propoziţie şi o propoziţie secundară îndeplinesc în limba noastră aceeaşi funcţie gramaticală. Sînteţi în măsură, acum, să daţi un nume propoziţiei şi chiar s-o definiţi. Încercaţi.

(3) Legătura dintre propoziţia secundară şi cuvîntul pe care-l determină ea este un raport de subordonare. În exemplul dat, legătura o face un anumit cuvînt. Descoperiţi-l şi arătaţi ce este ca parte de vorbire.

(4) Încercaţi să transformaţi în propoziţii atributele din exemplele următoare. Veţi descoperi astfel a doua categorie de cuvinte care leagă o propoziţie atributivă de cuvîntul determinat de ea.

Avem datoria de a apăra adevărul.

Faptul de a te ajuta mi se pare foarte firesc.

(5) În exemplele de mai jos puteţi înlocui cuvintele subordonatoare cu altele. Făcînd-o, veţi descoperi a treia categorie de cuvinte care pot lega o propoziţie subordonată atributivă :

Acesta e locul în care a fost ucis Mihai Viteazul. Felul în care i s-a curmat viaţa m-a zguduit. În ziua în care am aflat împrejurările morţii eroului am fost chinuit de durere şi de revoltă.

(6) Scrieţi ordonat prin ce categorii de cuvinte se poate lega de determinatul ei propoziţia pe care o învăţaţi. Observaţi ce fel de substantive determinate cer folosirea de conjuncţii şi ce înţeles au substantivele determinate care îngăduie folosirea adverbelor relative.

(7) Vi se dau două fraze (se dictează) :

Oamenii care s-au născut orbi nu cunosc lumina soarelui.

Oamenii aceștia tari, care clădesc viața noastră de mîine, nu cunosc îndoiala.

Încercați să spuneți propozițiile principale ca și cum ar fi independente, izolate. Veți constata că lucrul nu e posibil decît într-un caz. De ce ?

(8) Încercați să descoperiți dacă deosebirea constatată de voi nu se simte cumva în felul cum rostim propoziția subordonată în cuprinsul fiecărei fraze.

(9) Ați descoperit corect și deosebirea de înțeles, și deosebirea din rostire ; acum puteți să explicați și o anumită deosebire care există în scrierea celor două propoziții. E posibil să formulați, pentru voi, și o regulă. Încercați.

(10) Rămîne să vă verificați cunoștințele pe care le-ați dobîndit. Priviți înapoi la drumul pe care l-ați parcurs. Încercați să-l refaceți, construind pentru fiecare etapă exemple noi. De pildă, pentru (1) :

Copilul cuminte este bucuria părinților.

Copilul care e cuminte este bucuria părinților.

3.1.2. Exemplul al doilea privește predarea subordonatei subiective, pentru care propunem două variante.

3.1.2.1. Varianta întîi, mai simplă, îngăduie direct lucrul individual independent. Numărul sarcinilor propuse poate fi redus sau crescut, după clasă.

(1) După tabelul de mai jos puteți alcătui două propoziții :

Nu se știe Nu știm	ceva.

Comparîndu-le, ați putea spune cu ce intenție vi le-am propus ?

(2) După tabelul următor puteți alcătui douăsprezece fraze :

Nu se știe Nu știm	cine ce dacă unde cînd cum	va veni.

Între propozițiile subordonate din aceste fraze și funcțiile pronumelui nehotărît din propozițiile anterioare există o anumită corespondență. Dacă o descoperiți, puteți grupa frazele într-un anumit fel și afla o nouă propoziție subordonată, pe care ați fi în măsură s-o definiți chiar. Încercați.

(3) Ați descoperit că și subiectul unei propoziții poate fi exprimat în planul frazei, adică printr-o altă propoziție, subordonată, numită subiectivă.

Scrieți propozițiile : — Cumpărătorul are totdeauna dreptate. — Se aude ceva. — Se cuvine a-i urma sfatul. — Îmi place drumeția. — (E) Ușor de spus.

Verificați dacă tipurile de predicate date pot avea drept subiect o propoziție subordonată. Recunoscînd alcătuirea morfologică a predicatelor, puteți ajunge la o anumită organizare a răspunsului.

(4) Ați alcătuit pînă acum mai multe fraze cu propoziții subiective. Dacă le observați atent, puteți preciza care sînt mijloacele de realizare a relației dintre o subordonată subiectivă și regenta ei.

(5) Vi se dau mai multe regente, cărora trebuie să le găsiți subordonate subiective potrivite. Rețineți cum este exprimat predicatul.

E clar	Se uită	Îmi place	ce . . . .
Nu e corect	Se pare	Îi e drag	să . . . .
Desigur	Se neagă	Ne convine	cum . . . .
Poate	Se admite		

(6) După modelul : „Cine întreabă nu greșește", o frază a cărei alcătuire trebuie s-o precizați, scrieți alte zece proverbe.

(7) Un joc. Vi se dau trei capete de tabele, în care voi urmează să introduceți alte propoziții regente și alte propoziții subordonate în așa fel, încît orice regentă să poată avea drept subiectivă pe oricare dintre subordonate și orice subordonată să poată fi subiectiva oricărei regente (evident, din același grup) :

E ușor	să vorbești.	Se aude	că pleacă.	Firește	că știe.

(8) Vă propun cîteva propoziții subordonate fără regente :

Ce știu mai bine . . .	. . . că nu merge.	. . . unde va dormi.
Ce vezi tu . . .	. . . că se repară.	. . . cînd se va întoarce.
		. . . cum se scrie.

Introduceţi-le în fraze în care să capete funcţii diferite — dintre care una, obligatorie, de subiect. Ş.a.m.d.

(În ultima confruntare se remarcă lipsa unui semn de punctuaţie între subiectivă şi regenta ei.)

3.1.2.2. Varianta a doua, mai grea, ar cere, pentru etapele care o deosebesc de cea dinainte, lucru în grupuri mici omogene, precum şi timp mai mult în vederea definitivării soluţiilor în confruntările la nivelul clasei.

(1) Ştim în ce constă funcţia unei propoziţii subordonate. Putem presupune că, aşa cum există o subordonată care corespunde atributului şi care se numeşte atributivă, alta care corespunde complementului direct şi care se numeşte completivă directă etc., trebuie să existe şi o subordonată care corespunde subiectului. Încercaţi să dovediţi adevărul sau neadevărul acestei presupuneri.

(2) Aţi descoperit că şi subiectul unei propoziţii poate fi exprimat în planul frazei, adică printr-o altă propoziţie, subordonată, numită subiectivă. Putem duce presupunerea mai departe : dacă subiectul poate avea predicate variate din punctul de vedere al structurii sintactice şi al expresiei morfologice, acelaşi lucru trebuie să se întîmple şi cu propoziţia subiectivă. Verificaţi şi această presupunere, luînd în considerare, repet, toate mijloacele de exprimare a predicatului.

(3) O organizare a datelor la care aţi ajuns mai înainte este necesară. Încercaţi s-o realizaţi singuri.

(4) Ştim care sînt, în general, cuvintele de relaţie, de legătură între subordonate şi regentele lor. Putem presupune că în situaţii asemănătoare se află modul de exprimare a legăturii dintre subordonata subiectivă şi regenta ei. Verificaţi şi această presupunere.

Etapele următoare pot fi cele din varianta precedentă (5—8 . . .).

3.1.3. Există şi posibilitatea unor lecţii în cadrul cărora procesul de transmitere-însuşire a informaţiei pe cale de descoperire să se desfăşoare într-o singură etapă, mai lungă (să zicem, pînă la douăzeci de minute), cu o singură confruntare la nivelul clasei, şi ea, evident, de mai mare durată. Posibilitatea depinde şi de clasă, şi de natura cunoştinţelor de învăţat.

Presupunem că elevii ştiu, în clasa a IV-a, una dintre regulile de întrebuinţare a liniuţei de unire la «cuvintele rostite împreună», regulă legată de structura silabei. În aceeaşi clasă sau în alta, mai mare, la capitolul corespunzător de fonetică, se poate organiza o lecţie de acest gen. Alegem un text care să cuprindă toate situaţiile de silabe alcătuite din sunete ce ţin de cuvinte diferite : (a) două cuvinte : | s-a | dus ; (b) un cuvînt şi începutul vocalic al cuvîntului

următor, mai lung (adică polisilabic | mi-a | duc aminte ; (c) sfîrșitul vocalic al unui cuvînt mai lung și un alt cuvînt : bi | ne-mi | pare ; (d) sfîrșitul vocalic al unui cuvînt mai lung și începutul vocalic al cuvîntului următor : floa | re-al | -bastră. Deocamdată, la acest nivel, nu ne interesează ce fenomene produc rostirea într-o silabă (sinereza, eliziunea sau includerea silabică), nici cînd rostirea într-o silabă este obligatorie și cînd este facultativă. Textul nu trebuie să cuprindă cuvinte monosilabice neaccentuate în encliza unor cuvinte accentuate de care depind (șterge-*mă* ! ștergîndu-*se*, veni-*va* etc.), pentru scrierea cărora se aplică altă regulă (cf. *Ortografia în școală*, 1973, I, § 3.3.3./a). De pildă ne-am putea opri la fabula *Toporul și pădurea* de Gr. Alexandrescu. Sarcinile de lucru ar fi următoarele : (1) să se sublinieze toate situațiile în care este folosită liniuța de unire ; (2) să se raporteze toate situațiile găsite la regula care le guvernează și să se scrie regula ; (3) să se încerce o grupare a situațiilor după un criteriu pe care elevii să și-l fixeze singuri ; (4) să se tragă concluzii asupra cazurilor care au fost grupate diferențiat, în raport cu regula unică[1].

3.1.4. Învățarea prin descoperire poate îmbina lucrul în grup cu îndrumarea frontală tradițională. Sugerăm două desfășurări în acest spirit.

3.1.4.1. Prima lecție are ca temă noțiunea de verb auxiliar.

(1) Etapă de lucru în grup. Se dictează comunicarea : „Am o minge, dar am avut două", cu sarcina de a se descoperi de cîte ori apare verbul *a avea* în enunț. Confruntarea la nivelul clasei lasă liberă sau provoacă lupta de opinii. Orice rezolvare e corespunzătoare, desfășurarea raționamentului fiind hotărîtă de răspunsuri. Dacă se dau două soluții (una : „De trei ori" ; alta : „De două ori"), conflictul, deja apărut, trebuie dezbătut de elevi cu argumente pro și contra. Se dă dreptate ambelor puncte de vedere și se scot în relief ori se precizează ideile care vor fi apărut din confruntarea soluțiilor (cu deosebire că primul *am* înseamnă „posed" și că al doilea nu mai are acest sens, că primul este accentuat, iar al doilea nu este și că prima dată se afirmă posesia la prezent, iar a doua la trecut). Dacă se răspunde doar prin : „De două ori", recreăm conflictul, atrăgînd atenția că, totuși, *am* apare el singur de două ori. Dacă se răspunde numai prin : „De trei ori", angajăm gîndirea elevilor explicit în conflictul dintre realitatea comunicării (posesia afirmată de două ori) și numărul formelor verbului *a avea*.

[1] O variantă a acestei desfășurări se găsește în *Ortografia în școală*, 1973, IV B, § 2.2.2.

(2) Etapă de dialog cu clasa combinat cu lucrul în grup. Se cere schimbarea persoanei subiectului — de fapt, un exercițiu de substituție: „Am o minge, dar am avut două *eu*". Tu? (...) El? (...) Voi? (...) Ei? (...). După aceasta, elevii trebuie să grupeze singuri formele obținute după felul în care se schimbă *am* cînd înseamnă „posed" și cînd apare pe lîngă *avut* și să încerce să tragă din aceasta o concluzie oarecare. În cadrul confruntării rezultatelor se precizează deosebirea funcțională dintre forme, se dă noțiunea de verb auxiliar și se subliniază alcătuirea aparte a formelor verbului *a avea* ca auxiliar.

(3) Etapă de dialog cu clasa. Operațiile de descoperire inductivă de mai înainte sînt aplicate deductiv la: „Astăzi *vor* puțin, mîine *vor vrea* mai mult" („Astăzi *voiesc* puțin, mîine *voi voi* mai mult") și la: „Trebuie *să fie* corect mereu, nu numai *să fi fost* corect". În acest cadru se extind cunoștințele despre auxiliar la *a voi (vrea)* și *a fi*, ca mai sus, operațiile fiind însă, acum, dirijate frontal de profesor.

Lecția astfel gîndită este justificată și de nevoia de a depăși pe cale de descoperire directă două inexactități curente în școală: definiția verbelor auxiliare („verbe care ajută la formarea unor moduri și timpuri ale *altor* verbe") și, derivat, confuzia dintre paradigma verbelor *a avea* și *a voi* (vrea)[1] și statutul de verbe auxiliare al unora dintre formele lor, adeseori specializate, nici măcar existente ca atare în paradigma unui anumit mod sau timp *(a, ați, aș, ar ; voi, vei, va, vom, veți)*.

3.1.4.2. Exemplul al doilea are ca subiect formele de trecut ale indicativului.

(1) Etapă de lucru în grup. Se cere să se scrie tot ce spune pentru elevi cuvîntul *desenez*. În confruntare, trebuie menționate explicit: cuvîntul, un verb, vorbește despre o lucrare, *a desena*, care se face într-un anumit timp și de către o anumită persoană, una singură.

(2) Etapă de lucru în grup. Se propun trei grupe de forme ale aceluiași verb:

desenez	desenez	desenez
desenezi	desenăm	desenam
desenează		voi desena.

În fiecare grupă, formele verbului *a desena* spun, toate, ceva la fel; în același timp, fiecare formă spune și ceva deosebit de celelalte (sau de cealaltă). Elevii trebuie să arate pentru fiecare grupă ce

[1] Numai *a fi* este folosit cu toată paradigma și atunci doar la diateza pasivă

este comun tuturor formelor și ce deosebește o formă de alta. În confruntare, se consemnează pe tablă răspunsurile :

desenez desenezi desenează	la fel diferită	— timpul — numărul — persoana

desenez desenăm	la fel diferit	— timpul — persoana — numărul

desenez desenam voi desena	la fel diferit	— persoana — numărul — timpul.

(3) Etapă de lucru în grup. O parte din verbul *a desena* se păstrează și se repetă în toate formele scrise pînă acum. Elevii trebuie să o descopere și să o încercuiască. Procedînd așa, vor descoperi și de unde vin asemănările și deosebirile pe care le-au găsit mai înainte și pe care le-au notat pe tablă. În confruntare se scoate în relief rolul terminațiilor și al unor cuvinte ajutătoare (prin care același verb comunică înțelesuri diferite) : *desen+-ez, desen+-ezi, desen+-ează ; desen+-ez, desen+-ăm ; desen+-ez, desen+-am, voi+desen +-a.* Pe baza acestor opoziții se conchide că fiecărei modificări în forma verbului îi corespunde o modificare în înțeles — de persoană, de număr sau de timp.

(4) Etapă de lucru în grup. Se propun enunțurile :

— A desenat toată harta.

— Desenă pînă adineaori.

— Desena harta cînd a venit Andrei la el.

— Desenase harta cînd a ajuns Andrei la el.

În comunicările transcrise de elevi, același verb se repetă de patru ori. Elevii trebuie să descopere ce spune fiecare formă a verbului și să izoleze, ca mai înainte, partea din verb care se păstrează. După aceasta, trebuie să judece formele analizate din punctul de vedere al constatării pe care au făcut-o în etapa anterioară : că fiecare schimbare de formă se însoțește cu o schimbare în înțeles. Rămîne în picioare această concluzie ?

Situația de conflict ridicată nu poate fi rezolvată la nivelul sistemului de referințe existent. În confruntare, se accentuează conflictul : verbul este peste tot la același timp (trecut), la aceeași persoană și la același număr :

a desenat desenă desena desenase	la fel —	— timpul — persoana — numărul ;

totuși, el are forme diferite : *a+desen+-at, desen+-ă, desen+-a, desen+-ase* ; am putea spune și prezentul în patru feluri (forme) diferite la aceeași persoană și la același număr ? Se ajunge astfel la o nouă problemă : ori ce am crezut pînă acum că e adevăr nu este, ori fiecăreia dintre formele de trecut *a desenat, desenă, desena* și *desenase* îi corespunde totuși cîte un înțeles, pe care încă nu-l cunoaștem și pe care ar trebui să-l descoperim. Să încercăm presupunerea din urmă.

(5) Etapă de dialog cu clasa. Ipoteza amintită este verificată prin dirijarea frontală a profesorului. Se precizează înțelesul fiecărei forme, se definește fiecare dintre formele de trecut și se fac cîteva exerciții de opunere asemănătoare, la alte verbe (*ai+fug+-it, fug+-i ; fug+-ea, fug+-ise* etc.

Jocurile de opoziții și situațiile-problemă create prin ele, cum sînt cele de mai sus, apar necesare pentru a ajunge la înțelegerea unor fapte fundamentale, depășind ca importanță memorarea definițiilor și a paradigmelor : că verbele, ca și alte cuvinte flexibile, pot comunica mai multe informații ; că această capacitate vine din caracterul modificabil al formei lor ; că fiecare schimbare de formă se asociază cu o anumită semnificație ; că schimbările de formă ale verbelor au caracter sistematic.

3.2. Am constatat că prin descoperire activă se poate ajunge la concept de obicei uzînd de situații-problemă și recurgînd la lucrul în grup, fără ca fondul conflictual și munca socializată să fie totdeauna, permanent necesare sau chiar posibile. Autonomia fiecăreia dintre formele de învățare pe care le discutăm crește în activitățile de e x e r s a r e.

3.2.1. Spațiul nu ne îngăduie să discutăm relațiile dintre genurile de exerciții și posibilitățile efectuării lor în mod independent, eventual chiar personalizat, ori prin dirijare frontală, cu sau fără fond conflictual. Am propus în alte împrejurări numeroase forme de situații-problemă ca exerciții de-sine-stătătoare[1], așa încît socotim utilă, aici, numai o trecere în revistă a cazurilor-tip.

[1] *Cf. Situații-problemă în lecțiile de limba română, 1972 ; Ortografia în școală,* 1973, în special III B, § 1.4. și III E, § 2.2., 2.2.1, 2.2.2., 2.2.3., 2.2.4. ; *Limbă și literatură pentru elevi,* începînd din **1973**.

Fiecare exercițiu se rezolvă prin muncă independentă, individual (cu confruntare la nivelul grupului sau numai la nivelul clasei) ori direct prin cooperare interindividuală, în grupuri mici.

3.2.1.1. Situații-problemă pot fi create pe baza unor opoziții de normă sau pe baza unor opoziții funcționale. Două exemple[1] :

(1) Vi se dau următoarele variante : — Vă o dau să o duceți. — Vă o dau s-o duceți. — V-o dau să o duceți. — V-o dau s-o duceți. Sarcină : Arătați care credeți că este varianta corectă și pe ce v-ați întemeiat alegerea.

(2) Nu se știe	cînd	a promis.
N-am aflat	cum	
Nu ne dăm seama	unde	
Întrebarea este	dacă	
Nu punem întrebarea		
Vine		

Sarcini : (a) Puteți alcătui pe baza tabelului de mai sus douăzeci și patru de fraze. (b) De ce credeți că am izolat ultima propoziție regentă ?

3.2.1.2. Numeroase sînt și posibilitățile oferite de suprimarea unor opoziții, de unele cazuri de neutralizare a opozițiilor. Omonimiile și omofoniile sînt izvoare potențiale rodnice pentru situații-problemă, prin ambiguitățile pe care le provoacă.

Un mesaj ambiguu în realizarea sonoră, cît și în reprezentarea grafică este un caz de omonimie sintactică (S. Stati, 1966), putînd fi susceptibil de două sau chiar de mai multe semnificații. Posibilitățile de decodare, deci și de interpretare gramaticală, variază în funcție de contextul lingvistic — de ce s-a spus mai înainte, de cunoștințele interlocutorului cu privire la ce se spune în mesaj, sau de situație — de împrejurarea concretă în care are loc comunicarea (cf. S. Stati, 1971/a, 83—85, 230—231, 242—250 și 1971/b, 81 ; I. Coja, 1971, 13—14). Iată un exemplu transpus în situație-problemă :

El nu e sigur dacă trecem prin Focșani.
Nu e sigur dacă trecem prin Focșani.
Nu e sigur dacă trecem.

Sarcini : (a) Presupunem că ați primit aceste trei comunicări. Rămîneți la fel de lămuriți de către fiecare dintre ele ? Sau (micșo-

[1] Situații-problemă de acest gen au fost folosite și în lecțiile din §. 2.2.1., 2.2.3., 3.1.1., 3.1.2.1., 3.1.4.1., 3.1.4.2., 3.2.2.1., 3.2.2.2.

rînd progresiv, în formulările următoare, caracterul problematic al necunoscutelor de rezolvat): Vi s-au dat trei fraze. De la o frază la alta s-au produs anumite reduceri de cuvinte. Aceste reduceri măresc sau micșorează posibilitatea de înțelegere a comunicărilor ? Cum și de ce ? Sau : Vi s-au dat trei fraze. De la o frază la alta s-au produs anumite reduceri de cuvinte. Ce consecințe are fiecare reducere pentru interpretarea gramaticală a relațiilor sintactice din frază și din propoziții și, corespunzător, pentru înțelesul fiecărei comunicări ? Sau : În frazele de mai sus, relațiile sintactice dintre propoziții și din propoziții și, corespunzător, înțelesul comunicat de fiecare frază pot fi interpretate astfel : în prima — într-un singur fel ; în a doua — în două feluri ; în a treia — în patru feluri. Cum și de ce ? Sau : Vi s-au dat trei fraze. De la o frază la alta s-au produs anumite reduceri de cuvinte. Drept urmare, relațiile sintactice dintre propoziții și din propoziții și, corespunzător, înțelesul comunicat de fiecare frază pot fi interpretate astfel : în prima, nemodificată — într-un singur fel ; în a doua — în două feluri ; în a treia — în patru feluri. Trebuie să precizați și să explicați înțelesul fiecărei comunicări și alcătuirea gramaticală corespunzătoare fiecărui înțeles. Pentru aceasta, trebuie să vă imaginați întîi împrejurări concrete care să diferențieze, în cazul ultimelor două fraze, un înțeles de altul. (b). În ultimele două fraze ați putea preciza care dintre comunicările posibile va fi stat în intenția vorbitorului ? De ce ?

Un gen aparte de ambiguități este creat de omofonii. Izolată de contextul lingvistic și de situația concretă, comunicarea — în cazuri de omofonie — devine ambiguă numai în vorbire ; în scris, variantele de mesaj se disting prin organizare grafică diferită. De aceea, materialul de obicei se dictează. Cînd lucrul nu e posibil, porțiunea omofonă se transcrie în flux, nu însă fonetic propriu-zis. Un exemplu :

Pare *camobosit.*

Sarcini (după dictare) : Ați scris ceva care, sigur, nu corespunde cu ce am vrut eu să vă comunic. Poate că-mi veți da dreptate. Reflectați ! Sau : S-ar părea că v-am dictat o propoziție. Și, totuși, nu e așa. Ce aveți de spus ? Sau : Comunicarea mea poate avea două înțelesuri. Rezultă acest lucru din felul în care ați scris-o. De ce ? Sau : Comunicarea mea poate avea două înțelesuri. Din felul cum am rostit-o rezultă ce înțeles i-am dat eu ? De ce ? În ce fel ați putea deosebi un înțeles de altul ? Sau : Comunicarea mea poate avea două înțelesuri. Ați scris-o cu unul dintre ele. Reflectați și scrieți-o din nou cu al doilea înțeles. Explicați de ce, auzind-o,

nu puteți spune la care înțeles m-am gîndit eu cînd am rostit-o. Ș.a.m.d.

Sarcini (cînd materialul este prezentat scris în flux) : Scrieți ortografic comunicarea pe care o citiți de pe tablă. Sau : S-ar părea că v-am scris pe tablă o propoziție. Și totuși, nu e așa? Ce aveți de spus? Ș.a.m.d., adaptînd variantele următoare de mai sus la împrejurare sau găsind altele.

Este posibil să exploatăm ca situație-problemă enunțuri izolate în care un cuvînt poate fi acceptat ca omofon cu un grup de cuvinte. Un exemplu :

Scrieți totul din nou!

Sarcini (după dictare) : Am comunicat o hotărîre, dar mi-e teamă să nu mă fi făcut înțeles cum trebuie. Aș avea într-adevăr vreun motiv? sau : Ați transcris propoziția după dictare, dar mă îndoiesc că ați priceput cui am adresat sarcina. Ce aveți de spus? Ș.a.m.d., mărind treptat numărul și importanța punctelor de sprijin.

Sarcini (cînd enunțul se prezintă scris) ; Să presupunem că această propoziție face parte dintr-o compunere a unuia dintre voi și că, citind-o, eu am subliniat cuvîntul *scrieți* ca fiind greșit scris. Aș fi avut motiv? M-aș fi putut înșela eu? Sau : Pastia, citește propoziția de pe tablă. (...) Acum șterge-o și dictează-o din minte lui Drăgan. (...) Ce crezi, ar putea Drăgan să o scrie altfel? Ș.a.m.d.

În cazurile pe care le-am numit convențional omofonii «parțiale», mesajele nu sînt ambigue, deoarece structurile fonematice identice ale enunțurilor se diferențiază în rostire prin accent. De aceea, materialul pentru o situație-problemă în asemenea împrejurări nu se poate dicta. În interesul ortografiei de pildă, se pot folosi texte cu grupe de cuvinte identice fonematic, dar diferite prin accent, scrise în flux, precum și enunțuri în care un cuvînt poate fi acceptat ca omofon «parțial» cu un grup de cuvinte. Două exemple :

Iar duce banii și *iar* cere chitanța.

Dacălam cumpărat sau nu, eu singur știu.

Sarcini — în general, ca mai sus. O primă situație de conflict s-ar putea crea la început, cînd elevii iau contact prima oară cu această formă de exersare, rostind paralel cele două variante de mesaj, cu o marcare mai pronunțată a accentelor, și întrebînd dacă am rostit corect sau nu enunțul de fiecare dată.

3.2.1.3. Se pot crea ambiguități în mod artificial, suprimînd opoziții funcționale sau de normă prin omisiuni provocate în cuvinte. Mesajele astfel nefinite, neterminate, sînt susceptibile de decodări variate, în funcție de modul de completare a omisiunilor. Am dat un exemplu în § 3. („Ei sînt bolnav-"). O porțiune dintr-un exercițiu anterior (§ 2.3.3.) poate fi transpusă în situație conflictuală :

Cre.m, accentu.m, împă.m, lini.m, cu sarcina de a înlocui punctul cu ceea ce cred elevii că lipsește (formulată, ca problemă, într-un fel sau altul). După cum se observă, între radical și desinența comună pentru persoana I plural, pot fi intercalate «terminațiile» specifice prezentului, imperfectului, perfectului simplu și mai mult ca perfectului, care diferă uneori după tipul de verb.

3.2.2. O lecție de exersare consacrată fixării sau recapitulării unor cunoștințe ori formării unor deprinderi cuprinde de obicei un lanț de exerciții, al căror număr și a căror asamblare și dozare depind de factori variați. Ne interesează aici nu structura lecției ca atare, ci posibilitățile de a organiza în spațiul ei succesiuni de operații care să determine pe de o parte investigarea personală, pe de altă parte activitatea efectivă a gîndirii, amîndouă subordonate sarcinilor disciplinei și scopului lecției. În exemplele următoare se folosesc, corespunzător cu subiectul și cu scopul lecției, tehnici de exersare și tipuri de exerciții variate, care pot fi încă diversificate, în raport cu condiția clasei : lucru independent — individual sau în grup — și dirijare frontală, exerciții tradiționale, situații-problemă, operări verbalizate cu notele definitorii, exerciții structurale, exerciții construite după o tehnică de instruire programată etc. (cf. și exemplele din *Ortografia în școală*, 1937, IV C, § 3.2.).

3.2.2.1. Exemplul următor propune un mod de revenire la complementul direct. El are caracter demonstrativ nu numai ca metodă[1], ci și ca argument pentru felul în care ar trebui să ni se îngăduie a stărui, după clasa în care s-a comunicat o noțiune, asupra consolidării conexiunilor și asupra întrebuințării practice a cunoștințelor. Pentru o asemenea lecție se cere ca elevii să fi citit acasă capitolul corespunzător din manual. În varianta de mai jos unele etape pot fi parcurse prin conversație frontală obișnuită.

(1) Vi se dau, pe de o parte, propoziția interogativă : „Vede pe cineva sau ceva ?", pe de alta verbele : *alege, desenează, se gîndește, fuge, îndreaptă, merge, observă, sosește, strică, vine.*

Tăiați cu o linie verbele care nu pot înlocui predicatul propoziției interogative și explicați de ce unele îl pot înlocui, iar altele nu.

(2) Ați descoperit că cinci dintre verbele date sînt tranzitive, iar cinci intranzitive. *Alege, desenează, îndreaptă, observă* și *strică* sînt tranzitive pentru că, ați spus voi, pot avea complement direct și chiar au : *pe cineva* și *ceva.* Prin urmare, complementul direct se definește în raport de un verb tranzitiv. Explicați cum anume.

---

[1] Exemplul se opune mentalității după care o asemenea reluare ar trebui fie să reproducă procesul comunicării, fie să folosească aplicativ numai „analiza gramaticală a exemplelor pe texte literare pentru a se stabili și concretiza definițiile și regulile corespunzătoare" (C. Caroni, 1967, 184).

(3) Expresiile : „asupra căruia trece direct acţiunea" sau „se exercită acţiunea", ori „care suferă acţiunea" nu sînt destul de clare. Reveniţi la cele cinci verbe tranzitive, gîndiţi-vă la cîte un complement direct potrivit fiecăruia şi grupaţi-le apoi după cum complementul lor direct arată :

— ţinta acţiunii : ...

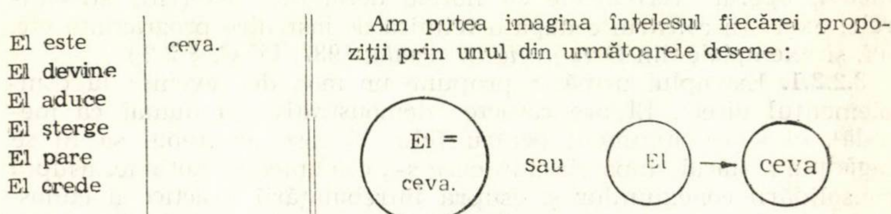
— materia acţiunii, pe care acţiunea o modifică : ...

— rezultatul acţiunii : ...

Ce aţi aflat ?

(4) Adăugaţi verbelor : *cheamă, clădeşte, mănîncă, ridică, scrie, şterge* cîte un complement direct şi grupaţi propoziţiile astfel formate după ceea ce arată complementul direct. Ar fi bine ca acesta să fie exprimat nu numai prin substantiv. (Aceeaşi operaţie de grupare s-ar putea efectua pe baza analizei unui text care să cuprindă toate situaţiile prevăzute în exemplele de verbe date.)

(5) După tabelul de mai jos puteţi alcătui şase propoziţii :



S-ar părea că din cele două desene lipsesc verbele. Poate că nu e chiar aşa... După ce vă veţi fi lămurit în legătură cu aceasta, arătaţi care dintre propoziţii comunică primul înţeles şi care pe cel de al doilea. Dacă veţi fi gîndit bine, veţi descoperi în ce constă deosebirea dintre două părţi de propoziţie pe care de multe ori le confundaţi.

(6) Vă citesc două propoziţii : „Trece ceva" şi „Ajunge ceva". Prima poate comunica două lucruri diferite ; ultima, trei înţelesuri diferite. Trebuie să le descoperiţi şi să explicaţi cum e posibil aşa ceva. Ca să vă fie mai uşor, imaginaţi-vă felurite situaţii în care ar putea avea loc comunicarea şi gîndiţi-vă ce am putea înţelege prin „ceva" şi prin fiecare verb. De exemplu : „Uite, pe apă trece ceva ; parcă ar fi o buturugă" (presupunem că ne aflăm pe malul unei ape mari).

(7) Dacă în propoziția „Andrei cere ceva (sau pe cineva)" căutați să precizați cît mai variat ce anume (sau pe cine anume) cere Andrei, vă puteți aminti prin ce poate fi exprimat complementul direct și ce loc poate sau trebuie să ocupe el față de verbul tranzitiv.

(8) Scrieți propozițiile următoare :

A cules roadele.	Ar aduce mingea.
Aș repara magnetofonul.	Ai păstra cartea.

Înlocuiți substantivele în funcție de complement direct cu pronume personale neaccentuate. Explicați toate modificările provocate de înlocuire.

(9) Puteți face ca modificările descoperite și explicate să apară fără înlocuirile pe care le-ați operat mai înainte. Cum și de ce? Ș.a.m.d.

3.2.2.2. O lecție cu caracter aplicativ după cunoașterea subordonatei atributive ar putea urmări un dublu scop : unul corectiv, privitor la folosirea instrumentului joncțional *care*, altul productiv, privitor la introducerea unor tipuri de atributive în resursele de exprimare ale elevilor. Lucrul în grup s-ar desfășura în șase etape, cu șase confruntări la nivelul clasei.

(1) a. Completați fraza următoare cu ce lipsește : „Excursia... am făcut-o a fost foarte folositoare".

b. Explicați : — Ce cuvînt ați introdus pentru a întregi fraza. — Ce rol joacă acest cuvînt în frază. — În ce caz stă el. — Ce funcție îndeplinește în propoziția din care face parte.

c. Înlocuiți în fraza întregită cuvîntul *excursia*, pe rînd, cu *drumul*, *vizita*, *excursiile*, *popasurile* și scrieți fiecare frază rezultată din înlocuire.

(2) Puteți alcătui, după tabloul de mai jos, trei fraze. Explicați apoi cum ați folosit pronumele relativ.

Aduce	ziarul	(care)	mi l-ai cerut.
	ochelarii		mi i-ai cerut.
	hărțile		mi le-ai cerut.

(3) a. Urmează să completați alte fraze cu ce lipsește în fiecare : — Aceasta e cartea... îmi place. — Cartea... o citesc îmi place mai puțin. — E un om... vede tot. — E un om... îl vezi peste tot.

— Grîul... se recoltează este al cooperativei noastre. — Grîul... îl recoltăm este al cooperativei noastre. — Mașinile... le vindem la export se bucură de aprecierea generală. — Mașinile... se fabrică la noi sînt foarte prețuite.

b. Fiecare completare trebuie explicată apoi oral, astfel : „Am introdus cuvîntul... în fruntea propoziției atributive, punîndu-l la cazul..., pentru că în propoziția din care face parte este..."

(4) Un mic concurs : ce grup alcătuiește mai multe fraze formate dintr-o propoziție principală și una atributivă introdusă de pronumele relativ *care* cu funcție de complement direct (3—4 minute).

(5) Răspundeți la ceea ce vi se cere în foile pe care le primiți.

a. Vi se dă fraza : Apa pe malul căreia ne aflăm e Siretul. Propoziția atributivă este... Cuvîntul subordonator este... ca parte de vorbire un..., la genul..., numărul... și cazul... Cuvîntul determinat de propoziția atributivă este un...

b. Pronumele relativ *căreia* este atributul genitival al substantivului... El se acordă în gen și în număr cu alt substantiv, cu...

c. Observați în continuare acordul pronumelui relativ, completînd spațiul liber din următoarele fraze : — Muntele pe vîrful... ne aflăm se numește Ciucașul. — Munții pe platoul... ne aflăm sînt Bucegii. În prima frază, relativul se acordă cu substantivul..., iar în a doua cu substantivul...

d. Ați observat că substantivul cu care se acordă pronumele relativ este cel la care se referă întreaga..., cel determinat de întreaga...

e. Fraza dintru început se poate construi și cu pronumele relativ înaintea substantivului al cărui atribut este : „Apa pe... mal ne aflăm este Siretul".

f. Prin schimbarea locului pronumelui relativ s-au produs trei modificări : relativul se rostește acum... *a* la sfîrșit ; a apărut un cuvînt nou, care, ca parte de vorbire, este un... ; *mal* nu are articol enclitic.

g. În fraza modificată, relativul a rămas tot la genul... și la numărul..., pentru că substantivul cu care se acordă este..., deci același. Articolul posesiv se află la genul... și la numărul..., pentru că se acordă cu alt substantiv, cu...

h. Să recapitulăm : pronumele relativ se acordă cu substantivul determinat de întreaga..., cîtă vreme articolul posesiv se acordă cu substantivul determinat de pronumele relativ, al cărui atribut este... Putem să reprezentăm grafic aceste acorduri astfel :

Apa pe al cărei mal ne aflăm este Siretul.

i. Observați în continuare acordul articolului posesiv, completînd spațiile libere din frazele : — Muntele... cărui vîrf îl vezi în depărtare e Postăvarul. — Muntele... cărui vîrfuri le vezi în depărtare este Retezatul. — Munții... căror locuitori își spun „pădureni“ țin de Poiana-Ruscăi. — Muntele... cărui pantă o urcăm este Caraimanul. Indicați prin săgeți cu cine se acordă pronumele relativ și cu cine articolul posesiv.

j. Verificați-vă cunoștințele completînd și frazele următoare : — Avem o plantă... floare trăiește o singură zi. — Am răsădit o plantă... flori sînt de un roșu aprins. — Am văzut niște plante... flori par de ceară. — Colegul... purtare m-a impresionat este Mihai. — Colegul... fapte nu le aprob este Ionescu. — Colegul... pantofi sînt curați este Andrei. — Colegii... teme nu au greșeli scriu cu grijă, fără grabă.

(6) Un joc-întrecere : care grup alcătuiește mai repede cele șaisprezece fraze cu propoziții atributive după tabloul de mai jos :

Este elevul	(al)	(care)	tată îl vezi.
Sînt copiii			mamă o vezi.
Este eleva			părinți îi vezi.
Sînt elevele			rude le vezi.

Ș.a.m.d.

3.3. Sînt necesare cîteva concluzii.

Formele de învățare prezentate nu sînt nici infailibile, nici general aplicabile. Învățarea prin descoperire implică neapărat un șir de tatonări din partea elevilor, presupunînd în consecință și un număr de erori. În cursul învățării însă eroarea poate deveni dăunătoare. Odată comisă, există riscul de a se fixa într-o oarecare măsură și de a se interfera apoi cu cunoștințele corecte (E. Fischbein, 1969, 48 ; J. S. Bruner, 1970/a, 84—85). Procedeele euristice nu sînt totdeauna compatibile cu posibilitățile intelectuale ale claselor cu care lucrăm. Sîntem fără îndoială de acord că nu orice clasă este aptă să facă față exercițiilor izolate sau succesiunilor de activități independente propuse mai înainte. Dar capacitatea de a înțelege sensul sarcinilor cu caracter euristic, problematic, de a reacționa prompt la ele și de a le rezolva corect crește sigur prin antrena-

ment mintal gradat. Gîndirea inductivă a elevilor, ca și gîndirea lor ipotetic-deductivă pot fi educate, cu profit și pentru ei, și pentru studiul limbii materne. Sugestiile noastre sînt deci, pentru anumite clase concrete, puncte de traseu mai îndepărtat. Ele pot fi însă exploatate meditativ oriunde și pentru porțiuni din orice fel de lecții, spre a îngădui elevilor, consecvent, clipe de desprindere de sub tutela profesorului, spre a le oferi posibilitatea de manifestare a acelei autonomii intelectuale de care, mai tîrziu, vor avea atîta nevoie.

INSTRUIREA PROGRAMATĂ

4. În țara noastră, instruirea programată este forma modernă de învățare care se bucură de cea mai mare audiență. Cercetări variate, numeroase și de amploare diversă au fost întreprinse și la limba română, un volum important de lucrări — relatări de cercetări sau chiar manuale programate — a fost publicat sau multiplicat, așa încît profesorul are la îndemînă o informație bogată, care ne scutește de amănunte.

Dar instruirea programată este și forma de învățare prin care raționalizarea conținutului, a scopului și a modalității de transmitere a informației — factorii care o caracterizează (Radu Nicolae, 1970, 131) — nu pot fi totdeauna înfăptuite izolat, de către fiecare profesor, lecție de lecție, corespunzător cu pregătirea sa și cu condițiile locului său de muncă, fără primejdia unui gen de empirism care ar coborî procesul instructiv sub nivelul randamentului metodelor tradiționale. Cunoașterea concepțiilor asupra programării, cu referire exclusivă la ce s-a întreprins în cadrul disciplinei noastre, este necesară nu numai cu titlu informativ, ci și pentru că, în anumite împrejurări, există totuși posibilitatea valorificării practice imediate și parțiale a unora dintre principiile de raționalizare adoptate de cercetările întreprinse la limba română[1].

4.1. Prezentăm sumar cercetările importante din țara noastră, cu obiectivele și cu baza lor teoretică (cf. *Instruirea programată la limba română*, 1971).

4.1.1. La Institutul de științe pedagogice din București, cercetările, începute din anul școlar 1963—1964, au urmărit, în prima etapă, să verifice posibilitățile instruirii programate în clasa I și randamentul ei sub raportul calității însușirii de noțiuni sintactice

---

[1] Am dat curs acestei posibilități mai sus, în § 3.2.2.2./(5).

și al unei eventuale economii de timp în asimilarea lor la clasa a V-a (G. Beldescu, 1965 ; Șt. Popescu, 1965). Ulterior, obiectivele s-au înmulțit și diversificat. Primordial, în anii 1964—1966 s-a urmărit căutarea unor căi de formare a capacităților intelectuale prin învățămînt programat, determinarea funcției exercițiului de limbă în instruirea programată, și, mai ales, verificarea ipotezei după care randamentul instruirii programate avînd la bază un anumit «sistem logic» este mai mare și decît randamentul instruirii programate păstrînd programa oficială, și decît randamentul metodelor tradiționale pe bază de «sistem logic» sau pe bază de programă oficială. (El. Bejat, 1968 ; Șt. Rădulescu, 1968 și 1971 — ambele la clasa a III-a). «Sistemul logic» e, în concepția autorilor, un mod de restructurare a conținutului gramaticii școlare avînd sintaxa drept «pivot» pentru întreaga perioadă de predare a disciplinei (cf. și V. Bunescu 1967, 182—184 și 1968/b, 180). După 1966 a fost studiată posibilitatea asocierii unor domenii ca semiotica, informatica sau logica formală în vederea construirii unor sisteme raționale mai adecvate pentru programare la limba maternă, cercetări nepublicate însă (cf. E. Novicicov, 1972, 58).

A fost adoptată în general programarea liniară de tip skinnerian în variante (cf. B. F. Skinner, 1971 și bibliografia cercetărilor menționate), corelată cu modelul cibernetic al sistemelor care funcționează pe principiul comenzii și al controlului (G. Beldescu 1965 ; Șt. Popescu 1965 ; El. Bejat, 1968 ; cf. și V. Bunescu, 1965 și 1968/a). Sub presiunea sarcinilor disciplinei, încercînd acțiuni de cultivare a limbajului elevilor cu neputință de realizat în condițiile schemei stimul-reacție-întărire și subordonîndu-se «sistemului logic», o cercetare și-a îngăduit mari libertăți față de modelul liniar, incluzînd în programe și numeroase secvențe neconfirmabile (Șt. Rădulescu, 1968 și 1971 ; cf. mai ales, 1968, 74, 76, 77, 78).

Din fondul nepublicat, reproducem o lecție programată liniar despre scrierea cu literă mare a numelor de persoană (prima dintr-un ciclu de patru). Folosită la clasa I în anul școlar 1963/1964 (cînd condițiile acestei clase erau altele decît astăzi), ea reflectă, ca mod de raționalizare a conținutului, a scopului și a modalității de transmitere a informației, una dintre direcțiile mari ale cercetărilor amintite. Din lipsă de spațiu, am transcris în succesiune verticală textul programat, care, în caietele de lucru, are cadrele dispuse în succesiune orizontală, cîte patru pe pagină.

	1. Unele ființe sînt oameni. Fiecare om poartă un *nume*, deosebit de al altuia. Fratele meu se numește Petre. — Subliniază numele fratelui meu.
1. *Petre*	2. Sora mea se numește Silvica. — Subliniază numele surorii mele.
2. *Silvica*	3. Vasile și Radu sînt prietenii mei. — Subliniază numele prietenilor mei.
3. *Vasile* *Radu*	4. Tatăl meu se numește Ion Munteanu. — Subliniază numele tatălui meu.
4. *Ion* *Munteanu*	5. Mama mea se numește Ana Munteanu. — Subliniază numele mamei mele.
5. *Ana* *Munteanu*	6. Unele ființe sînt oameni. Fiecare om poartă *un nume*, deosebit de al altuia. — Cuvintele *Petre, Silvica, Vasile, Radu, Ion Munteanu* și *Ana Munteanu* sînt... oameni, adică de p e r s o a n e.
6. nume	7. Cuvîntul *Petre* este un nume de om, adică de...
7. persoană	8. Cuvîntul *Silvica* este un nume de om, adică de...
8. persoană	9. Cuvintele *Vasilică* și *Radu* sînt nume de oameni, adică de...
9. persoane	10. Cuvintele *Ion Munteanu* sînt un nume de om, adică de...
10. persoană	11. Cuvintele *Ana Munteanu* sînt un nume de om, adică de...
11. persoană	12. Unele ființe sînt oameni. Fiecare om poartă un *nume*, deosebit de al altuia. Numelor de oameni li se spune și nume de...
12. persoană	13. Numele de persoană Petre este scris cu literă...
13 mare	14. Numele de persoană Silvica este scris cu ... mare.

14. literă	15. *V*asile și *R*adu sînt nume de oameni, adică de... Aceste nume de persoane se scriu cu literă...
15. persoane mare	16. Cuvintele *I*on *M*unteanu sînt un ... de persoană Acest nume de persoană este scris cu ... mare.
16. nume literă	17. Cuvintele *A*na *M*unteanu sînt un nume de... Acest nume de persoană este scris cu literă...
17. persoană mare	18. Unele ființe sînt oameni. Fiecare om poartă un nume, deosebit de al altuia. Numele de oameni, adică de... se s c r i u c u l i t e r ă m a r e.
18. persoane	19. Ioana și Maria au rămas acasă. Cuvintele *Ioana* și *Maria* sînt nume de persoane. De aceea se scriu cu literă...
19. mare	20. *I*oana șterge tabla. — Cine șterge tabla ?...
20. *I*oana	21. *M*aria deschide fereastra. — Cine deschide fereasta ?...
21. *M*aria	22. *G*elu *I*onescu și *G*ina *M*atei stau în bancă. Cuvintele *G*elu *I*onescu și *G*ina *M*atei sînt nume de persoane. De aceea se scriu cu...
22. literă mare	23. *G*elu *I*onescu scrie. — Cine scrie ?...
23. *G*elu *I*onescu	24. *G*ina *M*atei citește. — Cine citește ?...
24. *G*ina *M*atei	25. Cuvintele *P*etre, *S*ilvica, *I*on *M*unteanu, *A*na *M*unteanu sînt ... de persoane. Ele se scriu cu ... mare.
25. nume literă	26. Cuvintele *I*oana, *M*aria, *G*elu *I*onescu și *G*ina *M*atei sînt nume de... Ele se scriu cu...

26. persoane literă mare	27. Unele ființe sînt oameni. Fiecare om poartă un *nume*, deosebit de al altuia. Numele de oameni, adică de ... se scriu cu...
27. persoane literă mare	28. Ține minte : Numele de oameni, adică de persoane, se scriu cu literă mare.

4.1.2. În cercetările Sectorului de psihologie pedagogică al Filialei Academiei R. S. România și ale Catedrei de psihologie, de pedagogie și de metodică din Universitatea Babeș-Bolyai din Cluj (G. Munteanu, 1969, 192), s-au urmărit obiective variate, dintre care, pe prim plan au fost căutările de acomodare a instruirii programate la învățămîntul nostru, la tipologia și la structura lecției de limba română, valorificarea experienței școlii noastre în predarea gramaticii, precum și asimilarea în cadrul instruirii programate a unor forme, tehnici și mijloace de învățare moderne. Cercetările au avut ca obiect morfologia și ortografia de la clasa a V-a în sus (G. Munteanu și I. Radu, 1965/a și 1965/b ; G. Munteanu, D. Salade, 1966 ; G. Munteanu, H. Pitaru, 1967 ; G. Munteanu, 1967/a, 1967/b, 1968/a, 1968/b, 1970, 1972).

Baza psihologică a modelului skinnerian a fost depășită la Cluj în alte sensuri decît în cercetările Institutului de științe pedagogice. În afara unui fond comun de studii, experiențe și opinii ulterioare lucrărilor lui B. F. Skinner (G. Munteanu, 1967/a, 17 și 1970, 19—20), au fost adaptate un timp tezele lui P. I. Galperin și A. N. Leontiev privitoare la formarea în etape a acțiunilor mintale (G. Munteanu și I. Radu, 1965/a, 71 și 1965/b, 91 ; G. Munteanu, H. Pitaru, 1967, 105 ; G. Munteanu, 1967/a, 17, 1967/b, 229, 1968/a, 31). S-a spus că între teoria învățării elaborată de psihologii citați și instruirea programată există un raport de interdependență și că instruirea programată din perspectiva formării acțiunilor mintale devine, ca și axiomatic, o întreprindere de reproiectare a învățămîntului *(loc. cit.)*. Cercetările au făcut însă loc și altor direcții de modernizare a procesului de învățămînt la limba română, în cadrul cuprinzător al principiilor de raționalizare a conținutului, scopului și modalității de transmitere a informației, proprii instruirii programate, ca folosirea modelelor (G. Munteanu, 1967/a), a algoritmilor didactici (G. Munteanu, 1968/b) sau exercițiile structurale și învățarea prin „redescoperire“ și problematizare (G. Munteanu, 1972).

Din punctul de vedere al tehnicii de programare, prin dimensiunea secvențelor, prin organizarea lor în cicluri care amintesc etapele lecției obișnuite, prin structura lor aparte, cu cota de confirmare a răspunsurilor foarte redusă (întăririle fiind date numai acolo unde se pretinde „un răspuns complex sau dificil", care pune „o problemă cheie", ori unde există implicații ortografice cf. G. Munteanu și I. Radu, 1965/b, 82 ; G. Munteanu, 1967/a, 17, 1967/b, 225, 1968/a, 31), cercetările de la Cluj se deosebesc încă și mai mult de cele ale Institutului de științe pedagogice.

4.1.3. Cercetări izolate, nu mai puțin interesante, dovedesc fidelitate mai mare față de modelul skinnerian și extinderea preocupărilor la sintaxă dincolo de clasa a V-a (V. Oros, 1971 ; Gr. Pura și Sm. Leluțiu, 1971). Pentru practica școlară, prima aduce și o descriere amănunțită a procesului de elaborare a programei, cu un exemplu de analiză comportamentală (V. Oros, 1971, 61—66 ; pentru amănunte în această direcție : E. Novicicov, 1971).

4.1.4. O cercetare aparte, opusă conceptual tuturor celorlalte, este cea întreprinsă la Institutul pedagogic de 3 ani din București (cf. G. Munteanu, 1969, 68) dar, probabil, și în cadrul Institutului de științe pedagogice (cf. E. Novicicov, 1972, 58). În această cercetare s-a adoptat o programare „sintetică" (spre deosebire de celelalte, liniare sau ramificate, care sînt „analitice"), numită „structurală, de tip formațional" și aplicată din 1964 la învățarea gramaticii în clasele II—IV (Radu Nicolae, 1966, 1968/a, 1968/b, 1969, 1970). Pornindu-se de la tezele prof. Gh. Zapan despre modelarea psihologică și matematică a activității umane, de la legile după care se formează marele ansamblu organizațional al informațiilor umane, legi formulate de psihologul citat, (*Id.*, 1966, 109 ; 1968/a. 76 ; 1970, 30 urm.), s-a considerat că un învățămînt formațional real impune o programare întemeiată pe principiul structuralității și pe principiul subordonării informației unor sarcini formative. Conform primului principiu, sistemul de informații aparținînd unei anumite științe trebuie construit și organizat treptat, potrivit cu legile de organizare a sistemelor dinamice corticale la om (*Id.*, 1968/b, 104 ; 1970, 32—33, 35 urm.). Conform celui de-al doilea, sarcinile formaționale urmează să se realizeze nu numai prin altă înțelegere a relației dintre informație și formație, ci și prin predarea directă de capacități umane (*Id.*, 1968/a, 71, 76 ; 1968/b, 98 ; 1969, 87 ; 1970, 21, 35, passim ; pentru esența teoretică a programării structurale de tip formațional, *Id.*, 1970, 38, 41, 46).

Natura programei și modul de realizare a ei în clasă sînt altele decît cele cunoscute. Profesorul lucrează cu elevii aproape ca în

învățămîntul clasic, sarcinile de lucru ale acestora sînt mai variate și mai complexe ca în programele liniare, dar formele de operare rămîn totuși puține în raport cu cele posibile în alte forme de învățare, dînd, prin repetare lecție de lecție, aerul unei anumite stereotipii.

4.2. În toate cercetările, diferențe în favoarea instruirii programate au apărut constant și au fost în general semnificative pentru obiectivele urmărite. Au fost determinate avantajele uneia sau ale alteia dintre formele de programare în raport cu învățămîntul clasic (sau în raport una față de alta), precum și existența unor zone de implicații în instruirea programată care o fac profitabilă, prin adaptare, învățării clasice însesi. Cu toate acestea, o apreciere din afara punctelor de vedere proprii fiecărei cercetări duce la multe rezerve asupra eficacității reale a instruirii programate, în general, la limba maternă.

4.2.1. Judecînd rezultatele după valorile lor indicatoare, constatăm că cercetările au confirmat eficacitatea instruirii programate în achiziția de cunoștințe gramaticale, în reducerea timpului de învățare, în formarea unor capacități de operare cu noțiuni de limbă — totdeauna sub acțiunea unor stimuli — și în formarea unor capacități psihice. Cu cîteva excepții, nesemnificative, funcția corectivă și productivă a studiului limbii române prin instruire programată (de un fel sau altul), în sensul aptitudinilor gramaticii programate de a cultiva limbajul elevilor, de a aduce limba vorbită și scrisă a elevilor mai aproape de rigorile limbii normate actuale, a rămas în afara indicilor de eficacitate (pentru aceasta, titlurile înseși ale materialelor și studiilor publicate sînt grăitoare).

4.2.2. Ca tehnică de învățare, programarea structurală, îngăduind dialogul viu profesor-elev, pare mai suplă și mai deschisă posibilităților de educare a comunicării. Dealtfel, prin concepția de programare, ea a reușit să depășească întrucîtva spiritul însuși al gramaticii școlare (de exemplu, prin introducerea treptată a copilului în structurile limbii materne, chiar dacă acestea sînt determinate empiric din punct de vedere lingvistic). Programele liniare sînt mult mai rigide. Natura temei și natura răspunsului, determinate de obligația de a confirma răspunsul sau numai de a-l sugera prin aluziile textului și succesiunea etapelor, au dus la un gen de operații foarte limitate ca număr, ca factură și ca putere de acțiune asupra limbajului elevilor. În general, în programele liniare s-a operat, cînd s-a operat, pe bază de material lingvistic dat, asupra lui și prin acțiuni care duceau la soluții univoce (analize, grupări, diferențieri etc.). Dar, de foarte multe ori, răspunsul la temă nici

n-a fost o formă de exprimare : «construind» un răspuns, completînd adică un spațiu gol din cuprinsul unei informații cu unul sau douătrei cuvinte, elevul nu emitea de fapt mesaje, nu-și exersa performanța. Este adevărat că s-au introdus în programe și secvențe neconfirmabile, posibilități de manifestare liberă a exprimării elevilor ; dar aceasta înseamnă a recunoaște subtextual insuficiențele programării liniare în cultivarea limbii scrise și a face largi concesii metodelor tradiționale, prin mari derogări de la principiile modelului adoptat. Pe de altă parte, folosirea exclusivă a canalului vizual are în mod necesar caracter limitativ (E. Novicicov, 1968, 164). Deprinderile ortografice însesi nu se pot dispensa de canalul sonor, date fiind relațiile care se stabilesc, în cadrul sistemului nostru ortografic, între scrierea și pronunția literară. Educarea auzului și a pronunției devin imposibile, așa cum educarea percepției limbajului și cultivarea limbii vorbite, chestiuni de „antrenament oral sistematic" (E. Novicicov, 1968, 35 — citînd pe Ch. Fries), rămîn impracticabile în condițiile canalului vizual al programelor liniare. Doar la Cluj o bună parte din aceste defecte a putut fi evitată.

CONCLUZII

5. Am prezentat cîteva dintre formele de învățare care preocupă astăzi lumea școlii. Singurele afirmații fără echivoc care ni se îngăduie la sfîrșitul acestui material informativ sînt că modelul tradițional trebuie depășit în sensul unui învățămînt activ și că nici o înnoire a tehnicilor pedagogice nu are efect fără o teorie a limbii care să pună de acord conținutul cu datele lingvisticii moderne.

Din sumara descriere a modelelor cu circulație mai mare, care creează, după concepții diferite, condițiile învățării active, am constatat, măcar deductiv, că fiecare prezintă avantaje, dar și dezavantaje. E firesc atunci să nu absolutizăm folosirea unui model sau a altuia, să nu pretindem unui model elaborat pe baza unei teorii să fie valabil pentru procesul integral al învățării la limba română și pentru orice împrejurare concretă din predarea disciplinei noastre. Adaptarea la condiții ar fi atitudinea cea mai indicată (V. Bunescu, 1968/a, 12). Ar trebui deci să optăm pentru o strategie în care accentul să cadă pe una sau pe alta dintre modalități (E. Fischbein, 1969, 50), în funcție de specificul lingvistic al cunoștințelor de învățat, de specificul psihologic al deprinderilor de însușit, de raportul dintre acestea și posibilitățile clasei și, chiar, în funcție de posibilitățile fiecărui profesor.

LUCRĂRILE CITATE

Bejat, Elena, *Valoarea didactică a exercițiului în instruirea programată*, în *Studii de pedagogie cibernetică și instruire programată*, București, 1968, p. 115—138.

Beldescu, G., *Posibilități de aplicare a instruirii programate la limba română în clasa I*, în *Studii de didactică experimentală*, București, 1965, p. 158—179.

— *Instruirea programată la limba română*, în *Metode moderne de învățămînt*, Universitatea Populară București, 1971, p. 143—169.

— *Situații-problemă în lecțiile de limba română*, în „Revista de pedagogie", XXI, 1972, nr. 7 p. 56—62.

— *Exercițiile structurale la limba română*, în „Limbă și literatură", 1972, XXX, p. 487—500.

— *Despre cîteva limite ale analizei gramaticale școlare*, în „Limbă și literatură", 1973, vol. I, p. 143—155.

— *Învățarea prin lucru în grup la limba română*, în „Revista de pedagogie", XXII, 1973, nr. 3, p. 62—67.

— *Ortografia în școală*, București, 1973.

Boleratz, Julia, *Învățarea prin metoda descoperirii. Un studiu experimental de măsurare a eficacității ei în predarea noțiunilor de valoare*, [prezentare] în „Buletin de documentare pedagogică", 1968, nr. 1, p. 114—115.

Bruner, Jerome S., *Procesul educației intelectuale*, București, 170/a.

— *Pentru o teorie a instruirii*, București, 1970/b.

Bunescu, Vasile, *Pedagogia cibernetică și instruirea programată*, în *Studii de didactică experimentală*, București, 1965, p. 113—157.

— *Instruirea programată în țara noastră*, în Vasile Bunescu, Ion Berca, Eugen Novicicov, *Instruirea programată*, București, 1967, p. 175—196.

— *Pedagogia cibernetică și aprofundarea procesului de învățămînt*, în *Studii de pedagogie cibernetică și instruire programată*, București, 1968/a, p. 7—32.

— *Cercetări fundamentale și cercetări aplicative în domeniul didacticii speciale*, în „Limbă și literatură" 1968/b, 19, p. 175—181.

— *Programarea tehnicilor noi de educație și instrucție prin sistemul de perfecționare*, în „Revista de pedagogie", XXI, 1972, nr. 6, p. 18—26.

Caroni, Cecilia, *Metodica predării limbii și literaturii române pentru clasele I—VII și un capitol pentru clasele IX—XI (XII)*, București, 1967.

Coja, I., *Natura și funcțiile limbajului*, în *Tratat de lingvistică generală*, București, 1971, p. 9—19.

Evans, K. M., *Metodele de grup*, [prezentare] în „Buletin de documentare pedagogică", 1967, nr. 1, p. 59—64.

Fischbein, E., *Condițiile psihologice ale eficienței în procesul de învățămînt*, în *Psihologia și viața*, București, 1969, p. 27—55.

Galperin, P. I., *Dezvoltarea cercetărilor asupra formării acțiunilor intelectuale*, în *Psihologia în U.R.S.S.*, București, 1963, p. 279—312.

— *Psihologia gîndirii și teoria formării în etape a acțiunilor mintale*, în *Studii asupra gîndirii în psihologia sovietică*, București, 1969, p. 14—57.

Giurgea, Maria, *Didactica generală*, București, 1970.

Golu, Mihai, *Problema acțiunilor mintale în psihologia sovietică*, în „Revista de psihologie", Tom 7, 1961, nr. 1, p. 95—112.

Iliescu, Vasile, *Metoda grupelor în procesul de transmitere-asimilare a cunoștințelor*, în „Revista de pedagogie", XVIII, 1969, nr. 11, p. 109—115.

Klingberg, Lothar, *În ce constă „metoda modernă de învățămînt"?* în *Probleme de pedagogie contemporană*, Volumul II, București, 1971, p. 77—81.

Kudreavțev, T. V., *Cîteva probleme psihologico-didactice ale învățării prin problematizare*, [prezentare] în „Buletin de documentare pedagogică", 1967, nr. 4, p. 85—87.

Leontiev, A. N., *Despre abordarea istorică a psihicului uman*, în *Psihologia în U.R.S.S.*, București, 1963, p. 28—31.

Morine, Greta, *Tipuri de descoperire — criteriu al predării*, în *Probleme de pedagogie contemporană*, Volumul II, București, 1971, p. 81—89.

Munteanu, Georgeta, *Instrucția programată și învățarea prin modele utilizate în predarea gramaticii și a ortografiei limbii române*, în „Revista de pedagogie", XVI, 1967/a, nr. 2, p. 15—30.

— *Însușirea unor noțiuni de gramatică prin învățare programată*, în *Creativitate, modele, programare*, București, 1967/b, p. 220—263.

— *Le développement de la capacité d'opérer avec les catégories gramaticales en utilisant l'enseignement programmé*, în „Revue roumaine des sciences sociales", Série de psychologie, Tome 12, 1968/a, nr. 1, p. 29—41.

— *Rolul algoritmilor didactici în învățămîntul programat*, în „Revista de pedagogie", XVII, 1968/b, nr. 7, p. 27—39.

— *Orientarea cercetărilor în domeniul instruirii programate în România*, în „Revista de pedagogie", XVIII, 1969, 7—8, p. 191—198.

— *Aplicarea instruirii programate în predarea morfologiei limbii române*, în „Revista de pedagogie", XIX, 1970, nr. 5, p. 19—26.

— *Redescoperire, problematizare și exerciții structurale în învățarea programată a gramaticii*, în „Revista de pedagogie", XXI, 1972, nr. 12, p. 65—73.

Munteanu, Georgeta și Radu, Ion, *Eficiența instruirii programate în predarea gramaticii*, în „Studia Universitatis Babeș-Bolyai", Series Psychologia-paedagogia, X, 1965/a, p. 45—71.

— *Contribution de l'enseignement programmé à la compréhension de certaines catégories grammaticales*, în „Revue roumaine des sciences sociales", Série de psychologie, Tome 9, 1965/b, nr. 1, 81—91.

Munteanu, Georgeta; Salade, Dumitru, *Aspecte pedagogice ale aplicării învățămîntului programat în predarea morfologiei*, în „Studia Universitatis Babeș-Bolyai", Series Psychologia-paedagogia, XI, 1966, p. 91—109.

Munteanu, Georgeta; Pitaru, Horia, *Contribuția învățămîntului programat la formarea și dezvoltarea capacității elevilor de a opera cu categoriile gramaticale*, în „Studia Universitatis Babeș-Bolyai", p. 103—122.

Narly, C., *Metode de educație*, București, 1943, p. 65—84.

Novicicov, Eugen. *Predarea limbilor străine. Probleme lingvistice și psihologice.* Volumul I, București, 1968.

— *Introducere în tehnologia instruirii programate*, în *Metode moderne de învățămînt*, București, 1971, p. 38—141.

— *Instruirea programată ca preocupare a cercetătorilor din Institutul de științe pedagogice*, în „Revista de pedagogie", XXI, 1972, nr. 9, 10, p. 56—60.

Orghidan, Ion, *Sistemul instructiv-educativ al muncii pe grupe*, în „Revista de pedagogie", XX, 1971, nr. 9, p. 106—115.

Oros, Valeriu, *Programarea și experimentarea unor categorii sintactice*, în „Revista de pedagogie", XX, 1971, nr. 5, p. 61—71.

Petrescu, I. C., *Școala activă*, București, 1973.

Piaget, Jean, *Psihologie și pedagogie*, București, 1972.

— *Epistemologia genetică*, Cluj, 1973.

Popescu, Ștefania, *Folosirea instruirii programate în predarea sintaxei propoziției la clasa a V-a*, în *Studii de didactică experimentală*, București, 1965, p. 180—224.

Puncte de sprijin pentru perfecționarea procesului de învățămînt, București, 1971.

Pura, Grigore și Leluțiu, Smaranda, *Rezultate în aplicarea instruirii programate la învățarea sintaxei*, în „Revista de pedagogie", XX, 1971, nr. 8, p. 57—64.

Radu, Nicolae, *Perspectivele programării*, în „Revista de pedagogie", XV, 1966, nr. 10, p. 103—110.

— *Informație și formație în învățare*, în „Revista de pedagogie", XVII, 1968/a, nr. 9, p. 69—76.

— *Posibilitatea unei programări structurale*, în „Revista de pedagogie", XVII, 1968/b, nr. 10, p. 97—105.

— *Învățarea clasică, programarea liniară și programarea structurală*, în „Revista de pedagogie", XVIII, 1969, nr. 3, p. 87—93.

— *Învățarea programată (structurală) a gramaticii în clasele II—IV*, București, 1970.

Rădulescu, Ștefan, *Predarea limbii române în clasa a III-a prin instruire programată*, în *Studii de pedagogie cibernetică și instruire programată*, București, 1968, p. 52—114.

— *Instruirea programată la limba română. Sistem și metodă*, București, 1971.

Roşca, Al., *Însuşirea noţiunilor şi dezvoltarea flexibilităţii gîndirii,* în *Psihologia pedagogică,* Bucureşti, 1967/a, p. 109—121.

— *Creativitatea gîndirii în grup,* în *Creativitate, modele, programare,* Bucureşti, 1967/b, p. 38—61.

— *Învăţămîntul euristic şi dezvoltarea gîndirii creatoare,* în „Colocvii", 1971, nr. 1.

Skinner, B. F., *Revoluţia ştiinţifică a învăţămîntului,* Bucureşti, 1971.

Stati, Sorin, *Omonimia sintactică,* în „Limbă şi literatură", 1966, 11, p. 387—395.

— *Interferenţe lingvistice.* Din istoria relaţiilor lingvisticii cu alte ştiinţe, Bucureşti, 1971/a.

— *Metode comune cu alte ştiinţe,* în *Tratat de lingvistică generală,* Bucureşti, 1971/b, p. 73—87.

Torrance, Paul E., *Studiul independenţei ca instrument al instruirii,* [prezentare] în „Buletin de documentare pedagogică", 1968, nr. 1.

Tucicov Bogdan, Ana; Stoleru Constantinescu, Paula, *Rolul definiţiei şi al regulii gramaticale în generalizarea conştientă a fenomenului gramatical la elevi;* în „Revista de pedagogie", XI, 1962, nr. 2, p. 5—18.

Ţopa, Leon, *Individualizarea şi munca pe grupe în şcoală,* [prezentare a lucrării lui Ernst Mayer] în „Revista de pedagogie", XX, 1971, nr. 9, p. 122—124.

Zörgö, B., *Rolul acţiunilor cu modelele obiectuale în formarea gîndirii matematice a şcolarului mic,* în *Creativitate, modele, programare,* Bucureşti, 1967, p. 114—182.

CUPRINS

Coli de tipar 17,25
B.T. 14.10.1974
Format 16.61×86,
hîrtie scris I-a de 63 gr/m²
Tiraj 12 625+80 broșat
Apărut 1974

I. P. „Oltenia" Craiova
Str. M. Viteazul, nr. 4
Republica Socialistă România
Plan 6 921/232

Lei

8,30